

6 / Traduttore, traditore

la cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes

Mauricio Alejandro Núñez Rojas
(coordinador)



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Traduttore, traditore:
la cuestión de la (im)pertinencia del análisis
académico sobre los relatos docentes

Traduttore, traditore:
la cuestión de la (im)pertinencia del
análisis académico sobre los relatos
docentes

Mauricio Alejandro Núñez Rojas (Coordinador)



UNIVERSIDAD DE CHILE



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA



UNIVERSIDAD
DE ANTOQUIA



Universidad
ARTURO PRAT
del Estado de Chile



UNIVERSIDAD
DE LA SERENA
CHILE



PONTEFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UCSC



UNIVERSIDAD DE
LASALLE
COLOMBIA



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

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Narrativas, autobiografías y educación

Maquetación: Griselda Marrapodi

ISBN 978-987-8927-38-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2022

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

La presente obra ha sido financiada con aportes del Fondo General de Publicaciones y Desarrollo del Pregrado, administrado por la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA) de la Universidad de Chile.

Traduttore, traditore : la cuestión de la (im)pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes / Mauricio Núñez Rojas ... [et al.] ; coordinación general de Mauricio Alejandro Núñez Rojas. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2022. 336 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-8927-38-1

1. Relatos. 2. Docentes. 3. Investigación Social. I. Núñez Rojas, Mauricio Alejandro, coord. CDD 371.102

Índice

Presentación	7
Prólogo	13
Introducción	19
Sobre las motivaciones que llevaron a este libro: un diálogo a voces múltiples	27
El problema del rol del investigador en el trabajo de construcción y análisis de relatos docentes	51
<i>Mauricio Núñez Rojas y Ana Arévalo Vera</i>	
¿Qué significa narrar? Relaciones entre el acto de contar y la formación	83
<i>Juan Manuel Torres Serrano</i>	
Una conversación polifónica cuir acerca de qué hacen los relatos con nosotrxs	107
<i>Luis Porta y Francisco Ramallo</i>	
Las vidas de otros en la educación de sí mismos	133
<i>Gabriel Jaime Murillo Aranga</i>	
Relación narrativa, desplazamientos y cultivo de saberes pedagógicos	159
<i>José Miguel Olave Astorga y Roxana Hormazábal Fajardo</i>	

**Las tensiones en la formación práctica que nacen del “eco”
de los relatos de futuros profesores** 185

Alejandra Nocetti de la Barra y Carmen Cecilia Espinoza Melo

Ponerse a la escucha, dar voz a la experiencia educativa 207

Susana Orozco-Martínez

**Narrativas, subjetividades y vivencias de los/as
buenos/as profesores/as** 231

Silvia López de Maturana Luna

**Relatos de vida e inmersión ficcional:
contar la experiencia de otra manera** 255

Diego Fernando Barragán Giraldo

**Relatos de la práctica: traducción y traición
en el giro narrativo hacia el aula** 277

Iván Salinas Barrios

**De análisis impertinentes, conversaciones polifónicas y
otras políticas para el trabajo interpretativo en torno de los
relatos pedagógicos: aportes a la formación docente y la
investigación pedagógica desde una experiencia narrativa
en red** 305

Daniel Suárez; Paula Dávila y Agustina Argñani

Epílogo 327

Sobre los autores 335

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 reposicionar 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 transmisión 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.

Prólogo

Es este un libro que cuestiona de manera radical la relación entre la academia y la escuela en su práctica cotidiana. Una práctica que supone una intervención de la academia “sobre” la escuela y que produce unos conocimientos en la academia que retornan a la escuela, una vez más desde arriba, es decir, desde un lugar en el que, se supone, habita el saber —algunos dicen “la teoría”— que debe ser aplicado en “la práctica” de las escuelas. En la introducción está muy bien expresado:

... la academia ha traicionado un propósito y un sentido fundamental de su ser: constituirse en un lugar de encuentro y diálogo de saberes, fiel a su tradición humanística y social y a su compromiso político, desconociendo así el derecho político y epistemológico de los profesores a hablar de educación.

Y, en efecto, es el cuestionamiento de esta realidad uno de los motivos que invitan encarecidamente a la lectura de este libro.

Pero, hay más: el punto de partida de este libro ya se encuentra más allá de este simplismo —superior/inferior, arriba/abajo, teoría/práctica...—, pues sus autoras y autores parten de un tipo de relación en la investigación que se basa en la escucha de la experiencia —narrada por los y las

profesoras a través de los relatos de sus vivencias, que, al ser escritos, se convierten en experiencia, pues la experiencia consiste —precisamente— en pensar lo vivido. Y esa escucha, si se sujeta a los cánones académicos, deviene en unos análisis que acaban por parcelar y, en definitiva, trocear dicha experiencia, empobreciendo cuando no traicionando su verdadero sentido: el de partir del saber de la experiencia para ir alcanzando colectivamente —en la academia y en la escuela— la necesaria “experiencia de saber”, como dicen las filósofas italianas del pensamiento de la diferencia sexual.

Es necesario alcanzar esa “experiencia de saber” porque ella supone que no se puede estar siempre partiendo de cero, y, sin embargo, sí se debe ir acogiendo la novedad y originalidad que cada experiencia trae consigo con una actitud espontánea —con la espontaneidad que procura solo el haber trabajado intensamente, el saber de la experiencia— unida a una mirada de “primera vez” (pues cada experiencia lo es por primera vez) que nos ayude a vislumbrar los nuevos sentidos que cada una de las experiencias aporta. Como se dice también en la introducción, ello supone una novedad “que surge de la propia necesidad de transformación del grupo de académicos involucrados”. Es decir, la propuesta de este libro es una propuesta verdaderamente política en el sentido de que el cambio que propone no es solo un cambio en las relaciones institucionales respecto del saber pedagógico, sino una transformación de las personas involucradas en la investigación, principalmente los y las académicas, pero también de los profesores y las profesoras en la institución escolar.

El libro abre con una conversación entre los y las autoras en la que se definen todos estos propósitos desde la pluralidad de miradas que el colectivo acoge; una pluralidad de miradas que en ocasiones se unifican en una sola línea de sentido, como es el caso en lo que a la perspectiva de género se refiere, completando el sentido general del libro de acoger las

experiencias de maestros y maestras no desde una relación de subordinación, sino desde una relación de cuidado, respeto a la diferencia, y escucha de su palabra y pensamiento. En esto cuestionan la tan manida expresión del “dar voz”, pues consideran que todos y cada uno la tienen y de lo que se trata es de saber escucharla, darle el lugar esencial que en toda investigación educativa debe tener y repensar con ella nuestras experiencias y saberes. Algunas de las frases escuchadas en esta conversación de apertura, que cuestionan el modelo tradicional académico de investigación, son, entre otras:

La segunda forma de reducción consiste en estrechar aún más el relato de vida del informante como una pieza de ilustración o validación de un modelo formal ya estatuido, presuntamente verificado en el orden científico, como si el modelo aportara la carne y los huesos a una estructura vacía. (Gabriel Murillo)

Bueno, desde esta visión tradicional, el movimiento analítico se orientaría hacia la objetivación de la experiencia, que no es otra cosa que objetivar la vida del otro para convertirla en dato [...]. [F]rente a esto nos imaginamos, y también queremos pensarnos, como acompañantes en una relación de cuidado y respeto por el otro, por la otra, con quienes descubrir no el saber como cosa [...], sino buscar con los docentes su saber implícito, aquellos destellos de posibilidad [...], como la misión más preciosa de la investigación y que están contenidos en ciernes, en potencia, en sus relatos. (Ana Arévalo)

[...] la forma que a mí me está interesando trabajar es efectivamente impertinente, o creo que es efectivamente impertinente, porque busca la validación de las y los profesores, y no de la academia. (Belén Fernández)

Cuando llegamos a las narrativas, nos dio un vuelco gigante a nosotras como investigadoras y también como formadoras. Yo creo que los cuestionamientos vienen asociados a ambos frentes, en ambos campos, y en términos de investigación, ¿qué nos pasó? Que en la medida de... sin intencionallo..., porque no fue algo que intencionáramos, sino que fue meternos en la misma experiencia de la narración... lo que nos pasó con las narraciones de nuestros estudiantes fue que estas empezaron a cuestionar nuestras propias narrativas de la formación. (Alejandra Nocetti)

...sí es cierto que queremos conmover estas relaciones asimétricas de poder y de saber en el campo pedagógico entre expertos y docentes, entonces tenemos que trabajar incansablemente para ver cuáles son los efectos prácticos en lo real de un conocimiento determinado. (Paula Dávila)

Mi impertinencia la ubico en la formación inicial del profesorado, principalmente con chicas y chicos que van a ser maestras/os de educación primaria. Esta impertinencia la sitúo en una tensión que vivo y comparto con otra profesora [...] La tensión la tenemos entre lo que la institución y la academia nos piden que desarrollemos, y lo que se vive y deseamos que se produzca en

las aulas. Para ello, proponemos un trabajo narrativo que busca volver a visibilizar la experiencia personal y escolar vivida, y darle una categoría de saber privilegiado. [...] [C]onsideramos necesario que cada uno y cada una “valide” los saberes que traen al aula. Validar un saber es volver a mirarlo, rescatar de él lo significativo que tiene, lo que les ha dejado en su vida (para bien y para mal). (Susana Orozco-Martínez)

Con estas pocas frases, nos podemos hacer una idea de lo que es esa conversación introductoria y, al tiempo, inquietarnos para despertar en nosotros las ganas de leer el libro. En cada uno de sus capítulos, el autor o autora va desarrollando la experiencia que le ha llevado a formar parte de este colectivo de investigación expresando lo significativo que para cada uno tiene el formar parte de él; al mismo tiempo, desarrolla su pensamiento singular desde esa experiencia compartida. Me parece importante la propuesta que estructura esta obra en el sentido de que nos enfrentamos a la lectura de un libro colectivo, no estructurado desde la idea de un autor-compilador, sino —¿podríamos decir que al revés?— desde un trabajo colectivo que apoya la singularidad de cada uno de sus miembros. Me parece una idea fundamental: nunca un colectivo debe apagar las singularidades.

Casi todos los capítulos aportan nuevos interrogantes, y casi todos ellos, justificados en la experiencia vivida. Y digo “casi” porque algunos hay en él que, en mi opinión, parecen tener un punto de partida más teórico, o quizás ideológico, que experiencial, y creo que la pregunta pertinente dirigida al autor, autora o autores sería “Y tú, ¿dónde estás?” (como se dice en alguno de los textos). Y esto, con el fin de ayudar a que las preguntas, los planteamientos, los imaginados proyectos enraícen en la experiencia vivida, en lo que nos pasa, en lo que nos (con)mueve. Leer esos capítulos, sin embargo,

también nos ayuda a pensar en las dificultades que quienes están en la academia pueden encontrar a la hora de expresar su pensamiento, partiendo de sí. Porque, en la narrativa, en los relatos de experiencia es necesario dejarse llevar por lo que nos nace desde lo que nos pasa o nos pasó, no sobre lo que nos pasa o pasó, sino desde lo que sentimos con ello; hechos, sí; acontecimientos, sí; pero narrados desde nuestro interior. ¿Podría decir desde y con el alma?

Relatar así nuestras vivencias hace que lo que se imponga sea, no los hechos en sí, sino el sentido que tienen para quien escribe. De este modo, cuando esos textos son leídos por los y las académicas, entran en diálogo con lo que en la o el lector despiertan, un diálogo de subjetividades, en el que nadie es objeto del pensamiento o del juicio de otros, sino que lo que se produce es un pensar con el otro o la otra, un diálogo entre dos protagonistas del pensar. Un diálogo que entre las líneas de este libro se puede en muchos momentos adivinar.

Que su lectura os resulte una experiencia que conmueva también vuestro pensar.

Nuria Pérez de Lara

Introducción

Aquellos que hemos incursionado en el ámbito del trabajo con narrativas nos hemos encontrado, al poco andar, con un material único y precioso que releva la voz y la presencia de los sujetos, sus vidas y sus experiencias. Mucho de ese material es resultado de procesos complejos de concienciación en los que incluso han intervenido otros, en una suerte de hermenéutica colectiva (Martineau y Simard, 2001; Molitor, 1990). Un buen trabajo de narrativa conlleva el ejercicio de análisis y lo contiene en las propias líneas escritas. Pero también nos hemos enfrentado, en mayor o menor medida, al pudor de intervenir dichos relatos a partir de los criterios metodológicos propios de la academia para el análisis de estos materiales.

El antiguo dicho italiano *“Traduttore, traditore”* pareciera aplicarse de algún modo a las tensiones que surgen en la relación entre las narrativas elaboradas por los sujetos implicados en su construcción y su análisis posterior llevado a cabo por la academia. Lo que aquí está en juego es el rol del investigador en la enunciación de la vida de alguien en quien hemos reconocido una autoridad para realizar dicho ejercicio, una autoría en la construcción del saber. Y, sin embargo, la búsqueda de los sentidos es lo que mueve finalmente al investigador cuando se enfrenta a la subjetividad vertida en las narraciones. Surgen preguntas de una necesidad profunda,

de un deseo del investigador, dice Van Manen (2003), el “deseo de dar sentido”, el “deseo de obtener un significado” (p. 97). Pero ¿cómo resolvemos el dilema de querer significar algo que ya ha sido significado por su propio autor?

El problema que ha movilizado a este equipo surge de un diagnóstico de subestimación y subordinación (Spivak, 2003) que la academia ha ejercido respecto del saber que portan los profesores del sistema escolar. En ello, creemos que la academia ha traicionado un propósito y un sentido fundamental de su ser: el constituirse en un lugar de encuentro y diálogo de saberes, fiel a su tradición humanística y social y a su compromiso político (Alonso Brá, 2008), desconociendo así el derecho político y epistemológico de los profesores a hablar de educación (Elbaz, 1991; Goodson y Ball, 1985; Goodson, 2004). Ante este diagnóstico, y evidenciando las fuerzas de la tradición academicista que siguen orientando nuestros desempeños, nos preguntamos ¿qué hacer con el rico material escrito que hemos ido recopilando los que hemos hecho un giro epistemológico hacia las narrativas docentes? ¿Cómo trabajar con los profesores, con lo que sus voces tienen que contar? ¿Acaso entablar un tipo de trabajo más horizontal resuelve el problema de la subordinación de los saberes? ¿Resuelve, en definitiva, la validación de las interpretaciones y saberes construidos?

Como primer objetivo, nos hemos propuesto el producir un escrito que recoja diversas experiencias con narrativas docentes que tengan como eje articulador el mirar críticamente el trabajo que estamos realizando como académicos, y esto, en función de lo que hacemos con el material de narrativas de profesores con los que nos hemos ya familiarizado.

Como segundo objetivo, buscamos generar un discurso sur-sur (De Sousa Santos, 2011) que se presente como una episteme novedosa en relación con el diálogo universidad-escuela / teoría-práctica.

La metodología de trabajo pasa por la escritura de textos que son identificados en función de una línea, que puede ser la de reflexión epistemológica, experiencias y/o saberes construidos. Una vez hecha dicha clasificación (sugerida por los propios autores), se procede a su redistribución entre pares de la misma línea, a fin de recibir retroalimentaciones que luego servirán a la reescritura de los respectivos capítulos. Hay aquí una novedad que surge de la propia necesidad de transformación del grupo de académicos involucrados; hablamos aquí de una escritura de carácter colaborativo y que se manifiesta en su proceso de creación como una escritura recursiva. Esto le da al proyecto de escritura la rigurosidad y la solidez que necesita. Por último, está previsto un capítulo inicial como una interacción, en un formato dialógico, el que se realiza a partir de una reunión virtual con el conjunto de autores y autoras de Chile, Argentina, Colombia y España, con el propósito de explicitar qué nos ha motivado a escribir sobre el problema expuesto.

Cognoscere

Cuando hablamos, en general, de producción de conocimientos nos remitimos, naturalmente, a la práctica propia de la academia. La ciencia decimonónica construyó, en este sentido, un perfil que se fue haciendo hegemónico a todas las disciplinas del saber, un perfil que es eurocéntrico y que nos deja en condición de subordinados en las relaciones de saber y de poder. El conocimiento científico tenía que cumplir entonces con las características de un saber racional, objetivo, basado en la evidencia, experimentable, comprobable y ojalá reproducible. Las ciencias sociales y humanas fueron dejándose conquistar por estos principios y, aunque poco a poco fueron surgiendo las voces disidentes que rescataban

la hermenéutica, la casuística, las trayectorias de vida, entre otras formas de construir conocimiento, la academia en su conjunto acabó dejándose seducir por el sentido de cientificidad que hasta el día de hoy no deja de presumir en nuestro medio.

Claramente, el texto de Thomas Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas* (1971), constituyó un punto de inflexión en la generación de una discusión epistemológica de base; sin embargo, parece que no fue lo suficientemente fuerte o discutido o considerado como para introducir una fisura en un modelo que se vendría a reforzar en la última década, en la que hemos visto el reinado de los estándares de productividad en las publicaciones académicas de alto impacto.

Ocurre así que se genera una suerte de endogamia en la esfera de producción académica del conocimiento científico. Un ejemplo claro es el resultado de los proyectos de investigación que quedan archivados en anaqueles físicos y virtuales hasta que alguien más de la propia academia haga uso de dicho conocimiento para argumentar y fundamentar nuevas lecturas del mundo que, nuevamente, quedarán archivadas. Otra forma que toma la endogamia es la que permite el uso de los códigos disciplinarios restringidos. El lenguaje académico, altamente especializado, deja fuera de su captación a un universo amplio de posibles interesados en el desarrollo social, científico y tecnológico. Las humanidades y las ciencias sociales también han seguido este patrón. Hoy, pareciera no haber saberes si no son los expuestos en revistas altamente especializadas. Primero fueron los formatos ISI, y hoy lo son WOS y SCOPUS, todas categorías de revistas indexadas, dispuestas para el diálogo intra-academia. Del mismo modo, pareciera no haber saberes construidos si no es para continuar sobre ellos una práctica de desmenuzamiento, de análisis y de construcción de comprensiones que escapen de las que pudieran surgir auténticamente entre los

seres que viven y generan orgánicamente sus saberes. Ante este escenario, no es suficiente exigir la vulgarización, no es suficiente generar instancias de comunicación como las de la extensión universitaria. Se hace urgente el trabajo en terreno con la gente, un trabajo de develamiento que permita la generación de saberes desde y para el diálogo social, y desde una ética del cuidado que nos oriente a la toma justa, equitativa y solidaria de decisiones.

Pero no pretendemos abordar aquí el problema de la generación del saber en toda su diversidad y complejidad. Permítannos, pues, hablar desde lo que hemos podido conocer: las relaciones de tensión entre las humanidades, las ciencias sociales y el saber pedagógico.

La construcción del saber pedagógico necesariamente nos vincula al aula, a la práctica docente. Su análisis, su teorización construida por los mismos docentes es propuesta por el propio Paulo Freire en *Cartas a quien pretende enseñar* (1994) como la mejor forma de desarrollo de la profesionalidad. Pero las unidades académicas encargadas de la formación inicial y continua de los docentes, que a la vez recibimos el mandato de investigar la esfera de lo educacional, no siempre logramos mantener el justo equilibrio entre lo pertinente y necesario al mundo de la escuela (cuando es definido por la escuela) y lo racional y sistematizado en un lenguaje disciplinar que deja a los profesores por fuera de toda participación. Se ve, entonces, replicado el modelo cientificista que repercute en la definición de subordinaciones.

Nuestra práctica investigativa la hemos desarrollado, mayormente, en torno a narrativas docentes. En esta práctica hemos llegado a sentirnos y reconocernos parte de un cuerpo colectivo que ha ido construyendo saberes bajo la forma de relatos de experiencia, de casos pedagógicos, de rescate de memoria. El trabajo colaborativo directo junto a profesores del sistema escolar nos ha llevado a conocer un

mundo de racionalidades, sentidos y búsquedas que nos han sorprendido y emocionado, y que nos interpelan y muestran un bagaje de saberes constitutivos de lo que Lee Shulman (2005) denomina *la sabiduría de la práctica*. Y, sin embargo, dichos saberes no suelen ser reconocidos por la academia. En una oportunidad, en ocasión de un congreso internacional, un colega con quien ya habíamos mantenido múltiples encuentros y fértiles discusiones en el pasado nos pregunta: “¿Y qué hacen con los relatos de los profesores?”. Su pregunta no vino a tomar todo su peso y sentido sino algún tiempo después, cuando comenzamos a cuestionarnos por la autoridad en términos de la autoría de los relatos docentes con los que habíamos trabajado desde ya hacía tiempo. La interpe-lación de nuestro colega fue la atronadora voz de la tradición académica, que luego fuimos viendo re-aparecer en muchos otros, y que nos empujaba a desarticular, desmembrar los escritos de los profesores con quienes habíamos trabajado, que nos llevaba a ver y a imponer categorías que no surgían sino de nuestras propias lentes para analizar la experiencia de otro que, en ese momento, dejaba de ser un “legítimo otro”. Cuánto tiempo nos ha tomado liberarnos, si es que de verdad nos hemos liberado, de la culpa de pensar diferente, de situarnos de un modo distinto al de aquel que es legitimado por el circuito académico.

La noción de subordinación nos persigue, y en ocasiones somos nosotros mismos quienes subordinamos, y en otras, los subordinados. Y subordinamos cuando decidimos dar voz, ponernos a la escucha de los profesores, creyendo que en esa acción actuamos en justicia: “dando voz a los sin voz”. Pero dar voz, en palabras de Gayatri Spivak (2003), sería un acto más de colonialismo que resultaría en una relación injusta y no liberadora, tanto para aquel con quien nos relacionamos como para nosotros mismos. Y es entonces cuando nos convertimos en subordinados, manteniendo un lugar

y un rol que el orden establecido nos ha asignado y desde donde debemos responder a las exigencias de un mercado del conocimiento.

Este libro pone al lector frente a la mirada autocrítica de quienes creen que otra realidad es posible y que esa otra realidad se funda en el reconocimiento y validación del conjunto de voces que, en diálogo profesional-docente, configuran un mundo nuevo.

Mauricio Núñez Rojas

Bibliografía

- Alonso Brá, M. (2008). La política y la administración educativa en nuevos tiempos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação RBPAE*, vol. 24, núm. 3, pp. 407-433. DOI: <<https://doi.org/10.21573/vol24n32008.19266>>.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-19.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Goodson, I. F. (ed.). (2004). *Historias de vida del profesorado*. OCTAEDRO, EUB.
- Goodson, I. F. y Ball, S. (eds.). (1985). *Teachers lives and careers*. Falmer.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Martineau, S. y Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Presses de l'Université du Québec.
- Molitor, M. (1990). L'herméneutique collective. Remy, J. y Ruquoy, D., *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, pp. 19-35. Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 16, núm. 54, pp. 17-39.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-30.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, pp. 297-364.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Sobre las motivaciones que llevaron a este libro: un diálogo a voces múltiples

El presente capítulo pretende develar las motivaciones de sus autores a participar de este proyecto de escritura, mostrando sus preguntas, los motores de sus búsquedas. El capítulo se encuentra escrito en un formato de breves presentaciones seguidas por la interacción generada entre quienes estuvieron presentes en una reunión del equipo ampliado, llevada a cabo en modalidad virtual y donde nos encontramos representantes del conjunto de las universidades participantes.

MAURICIO NÚÑEZ, MODERADOR DEL ENCUENTRO
(UNIVERSIDAD DE CHILE):

Buenos días a todas y todos. Es interesante notar que el grupo que hemos convocado está mayormente conformado por mujeres. ¿Qué significa aquello? ¿Tendrá algo que ver la perspectiva de género con el problema que nos interesa abordar en este trabajo? Vamos a ver qué resulta de ello. Lo cierto es que estamos apenas comenzando y los cuestionamientos se hacen ya múltiples.

Tenemos en este momento conexión con Medellín, Santiago, Concepción, Buenos Aires y Barcelona. Es un grupo muy lindo. Tenemos ausencia de otros colegas que se han excusado pero que participan en el proyecto. Concretamente,

hablamos de colegas de Mar del Plata, La Serena y Bogotá, con los cuales nos contactaremos en otro momento.

Yo voy a moderar la reunión en la que contaremos con dos tiempos; un primer tiempo para dar respuesta por equipo, a los que ustedes representan, a la pregunta que nos convoca: por qué hablar de la cuestión de la (im)pertinencia —pertinencia o impertinencia, así con el *im* entre paréntesis, para no cerrar del todo la posibilidad a quienes consideran la pertinencia del análisis académico de los relatos docentes—. Para ello, vamos a darnos de tres a cuatro minutos por cada una y cada uno de los participantes, y vamos a proceder de la siguiente forma. Vamos a seguir los husos horarios, así que vamos a partir con la presentación de Gabriel Murillo en Colombia, y vamos a continuar con Chile, luego Argentina para, finalmente, dar el paso a Barcelona. Luego de eso, tendremos un segundo tiempo donde vamos a abrir la interacción en torno a nociones que hayan sido tocadas en cada una de las intervenciones primeras. Entonces, partimos con Gabriel Murillo, de la Universidad de Antioquia en Medellín.

GABRIEL MURILLO:

Gracias. La pregunta con la que nos han convocado, les recuerdo, fue la pregunta final durante el cierre del simposio en el que algunos de nosotros tuvimos ocasión de participar en Mar del Plata en 2017, pregunta que tiene que ver con las relaciones entre la academia y la investigación —digamos, externa, o de programas de extensión— acerca de la formación continuada de maestros o de otros agentes sociales interesados en el tema de las narrativas biográficas.

Me he ocupado de este tema a partir de reflexionar críticamente sobre mis más recientes experiencias en un trabajo de campo con maestros del Departamento de Antioquia, al cual he dado el título provisorio de “Al oído de los relatos de experiencia en el taller de formación de maestros”.

El problema que me planteo es acerca de la relación o la suerte que, de hecho, puedan tener estos relatos de experiencia de maestros en la formulación de políticas públicas en educación. Dicho de otra manera, las experiencias recientes en las que he participado parecen mostrar una escasa o nula incidencia, por no decir indiferencia absoluta, por parte de los responsables políticos que tienen a su cargo la toma de decisiones en los programas de formación continua, relacionada con las opiniones, los sentimientos y propuestas de los maestros. Me permito incluso generalizar con una premisa. En la actualidad, no solo en Colombia —es probable que no sean ajenos otros países principalmente dominados hoy por políticas reaccionarias, por la derecha—, han confiscado a los maestros y a los especialistas en políticas educativas el diseño de los programas, políticas y planes de formación que han pasado a manos de administradores y políticos, desconocedores de la vida en las aulas. Paralelamente se observa que, en los círculos de investigación académica, también se muestran laxos o indiferentes respecto de la rigurosidad que han de tener nuestros programas de investigación en materia de fundamentos teóricos y metodologías, como se espera de los trabajos de naturaleza biográfica. Apelo a dos antecedentes, el primero de los cuales es Franco Ferrarotti (2007). El trabajo de Ferrarotti pone la atención sobre dos formas de reduccionismo que afectan la metodología y los hallazgos en el uso de las historias de vida en ciencias sociales: la primera forma de reducción consiste en tomar los materiales recogidos en las entrevistas o en la exploración documental, por ejemplo, de los relatos de vida autobiográficos, en este caso de los maestros, como un conjunto heteróclito, disperso, del cual extraer información. Pero no se les reconoce ninguna virtud heurística a los contenidos y formas del relato como un texto autónomo, vale decir, los textos autobiográficos mismos, producidos por los actores sociales

directamente, no son tomados como objetos de reflexión acerca de sus propias experiencias, sino solo como fuentes de información. La segunda forma de reducción consiste en estrechar aún más ese relato de vida del informante como una pieza de ilustración o validación de un modelo formal ya estatuido, presuntamente verificado en el orden científico, como si el modelo aportara la carne y los huesos a una estructura vacía. Por esta vía se cuele tanto una dudosa voluntad de muestreo y subordinación estadística, como el descuido en el que se incurre al traslapar estándares aplicados a realidades diferentes. Es el caso concreto al que me refiero con el trabajo de campo en los años recientes, donde se ha pretendido imponer modelos de investigación ajenos a la realidad de las escuelas rurales en Antioquia, circundadas por la violencia, la pobreza y un nivel cultural precario por parte de los maestros. En ambas formas de reduccionismo denunciadas en su momento por Ferrarotti, el resultado conduce a borrar la singularidad, es decir, a suprimir la especificidad biográfica y la subjetividad misma.

Por otro lado, Antonio Bolívar, en su buen artículo “El estudio de caso como informe biográfico-narrativo” (2011), postula que las narrativas de las gentes y las narrativas de los investigadores constituyen una ocasión propicia para la adecuación de métodos mixtos a los fenómenos que son objetos de estudio. A partir de esa premisa mantiene el doble rechazo, por un lado, de la postura ilustrativa a la que hacía referencia Ferrarotti, y, por otro, a la ilusión biográfica como lo hiciera tiempo atrás Bourdieu antes de *La miseria del mundo*, que se rinde ante la inocente transparencia del lenguaje. Y concluye llamando la atención sobre la necesidad de establecer un equilibrio *emic/etic*, es decir, un equilibrio entre la descripción y los puntos de vista de los nativos, y el plano *etic* que se corresponde con el paradigma de la investigación biográfica narrativa. ¿A dónde conduce esto?

A modo de conclusión, a dos vías paralelas que son, por un lado, la necesidad de la reversibilidad que ha de existir entre la formación continua e inicial de maestros y la investigación con base en los tres principios formulados por Jorge Larrosa (2006): principio de reflexividad, principio de subjetividad y principio de transformación. Entiendo así cómo se puede conjugar la investigación de campo con las demandas de los sujetos sociales, en este caso los maestros, con los programas de formación en las facultades de educación, o mediante otras formas alternativas.

La segunda conclusión me lleva a cuestionar los grupos de investigación en la academia, que no están a la altura del uso de las mediaciones que hoy nos proporcionan tanto las redes sociales como, en conjunto, el arte, la literatura, los variados géneros narrativos, en su cruzamiento con la pluralidad de métodos de investigación de campo. Ello podría dar lugar a formas más novedosas de investigación como también de formación.

MAURICIO NÚÑEZ:

Muchas gracias, Gabriel. Vamos a continuar con Ana Arévalo, de la Universidad de Chile.

ANA ARÉVALO:

Buenos días, buenas tardes a todas y a todos. Lo que voy a exponer representa las inquietudes del equipo de la Universidad de Chile, y son inquietudes muy iniciales con respecto a la pregunta. Entonces, ¿por qué hablar de la cuestión de la pertinencia o impertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes? Bueno, desde la pertinencia instituida por la tradición, el académico se erige, se levanta como autoridad experta frente al conocimiento, su producción, su validez y, por ende, frente a quienes nutren o aportan el dato empírico como base para la construcción de tal

conocimiento, sobre la base de una relación de subordinación jerárquica entre el experto y los docentes en este caso. En la producción de relatos de experiencia docente, lo que nos competaría como académicos desde dicho rol es su análisis, un proceso de descomposición categorial que diseciona, fragmenta, y que en esto destruye la posibilidad de la experiencia como autoconciencia en relación con lo que cada sujeto vive y que, además, lo vive de modo integrado. He ahí la primera tensión o paradoja. Bueno, desde esta visión tradicional, el movimiento analítico se orientaría hacia la objetivación de la experiencia, que no es otra cosa que objetivar la vida del otro para convertirla en dato. Sin embargo, nos rebelamos frente a esta visión y práctica, pues nos parece violenta y nos preguntamos cuáles serían las bases para pensar de otro modo la pertinencia del análisis, quizás pensar en otros términos el análisis o erradicarlo derechamente y replantear el trabajo académico, nuestro trabajo académico, que desde esta visión nos perturba y nos conflictúa con relación a los relatos docentes... y pensarlo sobre la base de otra relación que no sea la de subordinación u objetivación de las personas. Bueno, frente a esto nos imaginamos, y también queremos pensarnos, como acompañantes en una relación de cuidado y respeto por el otro, por la otra, con quienes descubrir no el saber como cosa, como un algo por capturar —como lo haría un cazador, siguiendo la metáfora de José Contreras (2005)—, sino buscar con los docentes su saber implícito, aquellos destellos de posibilidad, de los que habla también Contreras, como la misión más preciosa de la investigación y que están contenidos en ciernes, en potencia, en sus relatos. Todo ello supone, entonces, otra relación, más parecida a una relación de diálogo entre académicos y docentes, lo que significa la especial consideración de la autoría de los y las profesoras, en la palabra dicha y escrita... una palabra que los suscriba, que los identifique. Sin embargo,

también nos preguntamos si en esta relación de diálogo no hay intromisiones o impertinencias inevitables de parte del académico acompañante. Es decir, nos preguntamos cuál es su grado de implicación o límite, si es que lo hay. Pero también nos ponemos en la cautela de si todo diálogo implica una impertinencia necesaria. Este es nuestro primer punto de reacción a la pregunta.

MAURICIO NÚÑEZ:

Gracias, Ana. A continuación, pasamos a escuchar a Roxana Hormazábal, de la Universidad Arturo Prat, Chile.

ROXANA HORMAZÁBAL:

Ok, yo, para no redundar en temas que ya han tocado Gabriel y Ana, voy a puntualizar lo que creo que me gustaría relevar dentro de la pregunta por la impertinencia, porque estoy de acuerdo con que la narrativa genera y necesita de otra relación investigativa entre quienes vamos a “descubrir”, a explorar algo, y quienes nos abren la puerta para esa exploración. Una relación de cuidado, por cierto, una relación de confianza, porque nos confían sus saberes, sus conocimientos, y frente a esta relación, bueno sobre todo en el trabajo más profundo que he hecho en mi tesis doctoral, una de las preguntas que me ha ido resonando en el último tiempo es... ya sabemos ¿no?, todo lo del enfoque científico tradicional, la mirada académica, hegemónica frente al cómo se investiga lo que hacen los docentes. Mi pregunta es cómo, cuáles, qué conocimientos y saberes legitiman los docentes para sus propias prácticas pedagógicas, sus propias prácticas educativas. Porque, ya sabemos, está claro que el mundo académico pareciera tener certeza de qué es lo que necesitan saber los docentes en su formación, qué aprender para poder desarrollar su práctica educativa. Pero en mi caso, la pregunta, sobre todo frente a esta palabra de la impertinencia, la intento

mirar más desde el ser docente. “Ok, tú me dices lo que yo tendría que saber, pero cuando hago mi práctica pedagógica parece que me sobran varias cosas que me ha instalado la academia tradicional, cuando quiero vivir mi aula, cuando quiero vivir la experiencia pedagógica con mis estudiantes”. Y ahí es donde siento que, precisamente, la narrativa puede visibilizar este modo de investigación, que también viene muy de la mano de la mirada feminista del mundo, de la lectura feminista del mundo, donde lo personal es político, y que esa relación de uno a uno prácticamente que se hace en el aula, que es lo que yo creo que está en la esencia de lo pedagógico, es lo que nosotras también, desde la investigación y la indagación narrativa particularmente, podemos visibilizar mucho mejor. Es decir que esos saberes y esos conocimientos que tienen las y los docentes, y que nos entregan a través de sus relatos, son precisamente los “lugares” de donde podemos relevar esa esencia... que es una investigación que está muy sentada en lo personal, en cómo vive el mundo esa docente, ese docente, y cómo eso personal lo convierte en político. Y no quiero redundar más para dar paso a otra compañera.

MAURICIO NÚÑEZ:

Gracias, Roxana. Belén Fernández, te escuchamos.

BELÉN FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO):

Bueno, tampoco voy a repetir algunas ideas que tenía para compartir porque ya han sido dichas, pero, por sobre todo, creo que mi intervención se acerca mucho a lo que acaba de decir Roxana, en el sentido de que la impertinencia por la que yo me he preguntado, respecto de las discusiones que estamos dando, tiene que ver con que la forma que a mí me está interesando trabajar es efectivamente impertinente, o creo que es efectivamente impertinente, porque busca

la validación de las y los profesores, y no de la academia. Es probable que la academia me deje un poco fuera así, si sigo en esa línea, o que tenga que hacer ajustes importantes en algún momento a mis preguntas. Pero, con las últimas experiencias que he tenido trabajando con grupos de docentes, ahora, por ejemplo, en verano trabajé con una escuela en una... nosotros en Chile le llamamos *población marginal*, en Argentina sería una *villa*, no sé en sus otros lugares... me pasó que me hice mucho la pregunta de cómo validar mis ideas y mis preguntas ante las profesoras y los profesores. Sentí que ellos tenían que darme esa validación, no llegar yo con ella porque, como “argumento de autoridad”, ha sido estudiado en varios lugares. Pasa que, en Chile, a diferencia de otros contextos —yo conozco un poco más de cerca el argentino—, estas epistemologías del saber docente todavía están escasamente instaladas. En la formación docente hemos avanzado un poco, pero a diferencia de lo que yo viví en Argentina, por ejemplo, aquí no hay redes de docentes articuladas y comunicadas entre sí produciendo textos. Y eso tiene que ver con cómo hemos trabajado nosotros los académicos, las investigadoras e investigadores con el contexto hiperneoliberal que hay en Chile, y eso es algo que hay que instalar como variable... de cómo el aislamiento en el que nos ha dejado el neoliberalismo hace que los docentes no constituyan redes de trabajo. Pero, por sobre todo, me pasa que cada vez que participo de un grupo de narrativas docentes siento que, en general, al principio al menos, cuesta que nos crean. Cuesta validarnos, cuesta validar esta epistemología ante los grupos. Y en ese sentido, lo que a mí me interesa indagar es cómo conformamos redes con profesores donde ellos nos validen a nosotros, donde ellos nos hagan las preguntas y donde esas preguntas se trabajen de manera colaborativa, horizontal, solidaria, y encontremos la respuesta en conjunto. Eso es lo que he pensado a propósito de esta impertinencia. Creo que

es un poco invertir la relación tradicional de la investigación, porque en general ese vínculo se da partiendo *a priori* de la validación del saber de nosotros y siento que, en este caso, es al revés. Nosotros sabemos que ellos y ellas portan un saber, facilitamos algunas estrategias para que ese saber se sistematice y se haga circulable, pero, sin embargo, en las últimas experiencias que he tenido, siento que somos nosotros quienes debemos elaborar estrategias nuevas para que ellos reconozcan que sí tenemos algunas cosas para dialogar. Porque de verdad he sentido en el último tiempo —bueno, no solo en el último tiempo— mucha resistencia. Y cómo no habría de haber dicha resistencia si trabajan, viven y conviven en contextos de sospecha hacia la academia que los ha instrumentalizado por años, por generaciones. Así que por ahí van mis preguntas, cómo nos planteamos ante grupos de docentes promoviendo la validez de nuestra colaboración, cómo nos planteamos ante ellos de manera que nos validen a nosotros y que entonces las colaboraciones que podamos realizar con ellos se hagan efectivas, no solo en el campo de la teoría, sino de verdad en la emancipación que podamos construir juntos, en la medida en que compartimos con ellos las herramientas para escribir sus experiencias.

MAURICIO NÚÑEZ:

Muchas gracias, Belén. Ahora vamos a continuar escuchando a Alejandra Nocetti, académica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

ALEJANDRA NOCETTI:

Bien, quisiera pensar esto en dos partes. Antes de hablar de la impertinencia, quisiera contarles que nosotras estamos situadas desde la investigación en formación de docentes, esa es un poco la lógica. Además, adelantarles y ponerles en contexto que estamos recientemente aproximándonos al tema

de los relatos, de contar y recontar... no es que tengamos una formación profunda y es algo que siempre le comenté a Mauricio. Es una aproximación que tenemos a este enfoque.

Llegar a esto fue para nosotras una cuestión bien iluminadora de asuntos que tienen que ver con nuestras propias prácticas formativas y de investigación, algo que no había pasado antes. Inicialmente, el equipo había trabajado con investigación cuantitativa, donde era natural tratar al otro como un objeto. Luego, comenzamos a trabajar con las narrativas y, efectivamente, también teníamos investigación cualitativa, en donde reconocíamos al otro como un sujeto, pero, tal como se ha dicho aquí, con intenciones de objetivarlo, con intenciones de analizar lo que el otro hacía y lo que el otro interpretaba. Cuando llegamos a las narrativas, nos dio un vuelco gigante a nosotras como investigadoras y también como formadoras. Yo creo que los cuestionamientos vienen asociados a ambos frentes, en ambos campos, y en términos de investigación, ¿qué nos pasó? Que en la medida de..., sin intencionarlo, porque no fue algo que intencionáramos, sino que fue meternos en la misma experiencia de la narración... lo que nos pasó con las narraciones de nuestros estudiantes fue que estas empezaron a cuestionar nuestras propias narrativas de la formación. Yo tengo recientemente un artículo que incluso compartí con Mauricio, donde teníamos la práctica de tomar los relatos y segmentarlos, incluso hay un valor ahí, pero eso ya comenzó a provocarnos cierto disgusto. Entonces, ha sido tremendamente revelador en términos de cómo hacer investigación con sujetos y reconocerlos como sujetos, pero también ha sido un cuestionamiento a nuestro propio rol de formadores, ¿en qué formamos? Porque se visibilizó fuertemente el ponerse a la escucha de esos relatos y empezar nosotras a relatar en función de esos relatos todo un cuestionamiento sobre nuestro rol de formadores, de ponerlo en crisis, por así decirlo.

Entonces, primero contarles eso, porque no tenemos fuerte formación en narrativas, pero esto de entrar en esta experiencia fue en dos sentidos muy fuerte para nosotras. Primero, cuestionar la investigación, las prácticas de investigación que teníamos, pero también las de formación.

Y respecto de la pregunta particular de la impertinencia, nos gustaría partir de eso y aclarando lo siguiente: que los estudiantes escriben, pero nosotras también escribimos a propósito de lo que nos pasa [en las prácticas formativas]. Entonces ahí ya hay una horizontalidad y no tenemos la necesidad de validar nada entre nosotros, somos todos iguales, todos escribimos, todos contamos y recontamos historias, y se van reconstruyendo esos relatos en la medida en que entran en interacción. Y en esa perspectiva quiero ser muy clara, quiero referirme a tres cosas: la primera es reconocer al docente en ejercicio, al docente en formación y a los que formamos, como sujetos de conocimiento. Y ahí me conecto con algunos elementos de otras personas que ya intervinieron hoy. Creemos con Carmen y otras personas más con quienes trabajamos aquí en la facultad, que el negar la condición de sujetos de conocimiento del profesor en formación, del formador y del que está en servicio, el negar eso ha justificado investigaciones por muchos años que sustentan la lógica de expertos que nos tienen que decir qué tenemos que aprender, en qué nos tenemos que perfeccionar. No estamos de acuerdo. La verdad es que la narrativa nos llevó a reconocer esto, y es un sentir muy fuerte. Porque eso, además, nos conecta con una segunda idea, más bien epistemológica. Cuando ya reconocemos que vamos a entrar en interacción, sujetos de conocimiento, todos tenemos algo que contar, algo que reconstruir... y al escuchar al otro nos encontramos con otra idea, y la idea es que esto de la narrativa, en una perspectiva epistemológica, transforma y forma, y cuando digo *transforma* es que cuando me abro a lo que al

otro le pasa me ocurren cosas y eso me transforma y forma. Y cuando usamos la palabra *transformación* la vinculamos a *construcción de conocimiento*, pero donde vemos el aporte de cada uno.

Y lo tercero es que esto también transforma nuestras relaciones con la escuela. Recuerdo que estamos hablando desde la perspectiva de formadores de docentes, donde hemos invisibilizado, con los elementos anteriores, totalmente al otro en la escuela. Y la repercusión que esto tiene es que, en el acto de reconocernos como sujetos de conocimiento, cambia nuestra relación con la escuela. Es por eso que ahora, recientemente, hemos estado tratando de armar un proyecto en donde ya no solo escriben los estudiantes, nosotros escuchamos y como formadores escribimos, sino también este tercer actor que es el profesor [guía o tutor de práctica]. Entonces, hay tres elementos que se comienzan a concatenar, y todo fue a propósito que se nos ocurrió un día que nuestros estudiantes escribieran [sus experiencias de aula] y nosotros comenzar a escribir qué nos pasaba con eso. Ha hecho crisis en varios sentidos, no solo en el campo de la investigación, sino también en las prácticas formativas en la universidad y en las relaciones que establecemos con la escuela. En síntesis, hay como tres elementos. Arranca del reconocimiento del otro y de nosotras mismas como sujetos de conocimiento, cómo ese acto tiene que ver con procesos de transformación y formación en este campo, pero también en una mirada mucho más sistémica, pone en crisis esta lógica relacional de los que formamos y estamos acá en el mundo teórico y los que están allá en la escuela, y nos obliga a generar espacios en donde podamos articular todos esos relatos y narraciones, y cómo eso podría comenzar a mejorar entre todos, todo. Eso, por ahora.

MAURICIO NÚÑEZ:

Muchas gracias, Alejandra. Vamos a dar entonces ahora la palabra a Paula Dávila, de la Universidad de Buenos Aires.

PAULA DÁVILA:

Antes que nada, quiero decirles que tanto Daniel Suárez como Agustina Argnani, con quienes estamos pensando la escritura de este capítulo, no podían estar hoy en esta reunión, así es que estoy yo en representación de los tres. Me da mucho gusto que nos encontremos de esta manera. Gabriel, Ana, Roxana, Belén y Alejandra ya lo han dicho casi todo. Voy solo a precisar algunas cosas, aunque es básicamente lo mismo con otras palabras.

¿Por qué sería impertinente un análisis académico sobre los relatos docentes? Pensamos que esta impertinencia tiene que ver, justamente, con pensar la relación entre investigadores y docentes, entre académicos y docentes, como una relación jerárquica, como una relación de subordinación. Y me parece que para desanudar esta cuestión hay que entender esa relación de otro modo, como venían diciendo aquí. Una relación desde saberes distintos, sí; desde saberes diferenciados. Pero en una relación de igualdad, una relación en la que nos disponemos a conversar entre distintos tipos de saberes y entre modos diferentes de generar esos conocimientos. Por supuesto, partiendo de la base, como decía Alejandra, de que quienes participan de esta conversación son todos sujetos de construcción de conocimiento, y no unos sujetos de conocimiento y otros objetos de conocimiento. Y en este sentido, pensaba que los primeros que cuestionamos el rol tradicional de los investigadores hemos sido nosotros mismos dentro de la academia. Y esa es una batalla intensa que creo que todos y todas quienes estamos

aquí venimos dando desde hace muchos, muchos años. Y esta posibilidad de repensarnos viene de la mano del imperativo hermenéutico-pragmático que plantea Boaventura de Sousa Santos (2008): si es cierto que queremos conmover estas relaciones asimétricas de poder y de saber en el campo pedagógico entre expertos y docentes, entonces tenemos que trabajar incansablemente para ver cuáles son los efectos prácticos en lo real de un conocimiento determinado. Y aquí ya tenemos una punta para pensar esto. Por supuesto que esto está profundamente vinculado a un posicionamiento político-epistemológico: pensar en relaciones de horizontalidad desde saberes diferenciados conlleva un posicionamiento político-epistemológico en el que los saberes conversan sin que ninguno de ellos pretenda colonizar a los otros. Y este posicionamiento tiene que ver también con la cuestión que nos trae hasta aquí: la de la (im) pertinencia del análisis académico sobre los relatos de los docentes. Y esa impertinencia tiene que ver con que tenemos la fuerte convicción de que otros propósitos de construcción de conocimiento son posibles y son necesarios; de que otros criterios para su validez son indispensables. Entonces pienso, como decía Alejandra, en investigadores universitarios e investigadores docentes. Los docentes indagan sus experiencias narrándolas. Y nosotros investigamos nuestros propios dispositivos de formación-investigación-acción también narrándolos, pero con fines distintos: por parte de los docentes, la transformación de sus propias prácticas; por parte de quienes investigamos, la experimentación metodológica con un dispositivo, para tornarlo más complejo y para tornarlo también más productivo a la hora de profundizar narrativamente en la experiencia pedagógica. Algo que nos viene ocupando en el último tiempo —y que tiene relación con esta idea de insubordinar las relaciones en el campo pedagógico— es pensar en el diseño de otras estrategias de

formación docente y otras estrategias investigativas que sean pensadas colectivamente entre investigadores universitarios e investigadores docentes. Entendemos que las redes pedagógicas son un espacio, una arena para aquello. Pero lo que nos ha ido pasando, al menos aquí en la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, es que los dispositivos los ponemos a prueba nosotros; no ha pasado que, en el modo de pensar los dispositivos, hayan intervenido docentes narradores..... y ese es nuestro deseo para el trabajo por venir.

MAURICIO NÚÑEZ:

Gracias, Paula y gracias por representar tan bien a tu equipo. A continuación, damos el pase a Susana Orozco-Martínez de la Universidad de Barcelona. Te escuchamos, Susana.

SUSANA OROZCO-MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE BARCELONA):

Lo que intentaré incorporar a este hermoso diálogo es un elemento diferente o complementario, porque todo lo que han dicho lo comparto. Formo parte del equipo de investigación de José Contreras y hace tiempo que estamos trabajando con narrativas. Mi impertinencia la ubico en la formación inicial del profesorado, principalmente con chicos y chicas que van a ser maestras/os de educación primaria. Esta impertinencia la sitúo en una tensión que vivo y comparto con otra profesora, Emma Quiles-Fernández. Ambas impartimos la misma asignatura, pero en turnos diferentes, yo por la mañana y ella por la tarde. La tensión la tenemos entre lo que la institución y la academia nos piden que desarrollemos, y lo que se vive y deseamos que se produzca en las aulas. Para ello, proponemos un trabajo narrativo que busca volver a visibilizar la experiencia personal y escolar vivida, y darle una categoría de saber privilegiado. Partimos desde la idea y el pensamiento de que las y los estudiantes que llegan al aula ya vienen con una experiencia escolar muy importante y que es

necesario rescatarla desde la universidad. Por su parte, nosotras, como docentes e investigadoras, aportamos al proceso educativo nuestras historias y relatos, y los relatos de experiencias de maestras y maestros con quienes habíamos transitado un proceso de indagación —en mi caso, durante casi un año acompañando a una maestra de infantil de criaturas de tres años—. Junto a estos relatos, y para que nuestras chicas y chicos puedan colocarse en una disposición narrativa, consideramos necesario que cada uno y cada una “valide” los saberes que traen al aula. Validar un saber es volver a mirarlo, rescatar de él lo significativo que tiene, lo que les ha dejado en su vida (para bien o para mal). Generalmente, cuando traen conocimientos, vivencias y experiencias al aula, vienen vinculados a determinadas personas, situaciones y contextos muy concretos. Esa cercanía y reconocimiento de lo vivido ayuda hacia la apertura y puesta en marcha de una disposición hacia la narrativa, la escritura.

En este camino de formación, nada fácil pero sí apasionante, observábamos que nuestros estudiantes, en general, llegan a la universidad con un posicionamiento muy firme de lo que consideran que es o debe ser la academia. Es un posicionamiento que viene cargado de omnipotencia, de omnipresencia, de una colocación que muchas veces acalla las voces no solo de los docentes, sino también la de ellos/as. Desde ese lugar del “esperar” algo que la universidad les debe dar, llegan al encuentro educativo, “esperando” o “exigiendo” que nosotras, las profesoras de la universidad, les demos un paquete de contenidos estructurado, bien diseñado, trazado y delineado, de manera tal que cuando acaben la asignatura, sepan perfectamente cuáles son las leyes educativas, cómo está organizada una escuela, las funciones de cada uno de sus integrantes, en definitiva, cómo es el sistema educativo español. Y claro, cuando se les hace una propuesta donde son ellas y ellos quienes deben ponerse en juego

desde otros lugares, con voz propia, las tensiones y las crisis se ponen en evidencia. La narrativa, como un método de enseñanza y aprendizaje, pero también como un fenómeno a partir del cual repensar, se constituye en un recurso (desde la idea de camino, trayecto), en una estrategia importante y hasta relevante a partir de la cual pensar.

Muchas veces me he preguntado por qué me adhiero a este tipo de investigaciones, por qué deseo poner en crisis y ponerme en crisis, por qué estoy aquí, por qué estoy en este lugar y de esta manera. Y creo que estoy aquí porque el haber venido de Argentina a Barcelona me ha dado un ímpetu desde el cual me autoricé a tener voz, yo me autoricé a que nadie me silenciara, y esto era lo que, justamente, le comentaba a Mauricio y a Ana antes de la reunión. Fue un ejercicio individual que hice muy inconscientemente, porque sentía que venía de una academia que me tenía muy aprisionada, silenciada y, por lo que veo, la academia es prácticamente igual en todo el mundo. Entonces, esa crisis interna que pasé, de cambiar de contextos profesionales, contextos vitales, esa crisis, hizo que buscara otro tipo de sensibilidad en la academia, otros rostros, otras miradas y otras palabras que observaba que estaban, pero que estaban extraviadas. Entonces fue como una necesidad de volver a ubicarme desde otro lugar y buscar otra cosa. Quizá he sido una víctima de ese silencio forzado en que no nos permitían ser ni autores ni autoras de nuestros pensamientos, porque a todo lo que pensábamos había que ponerle la muletilla del autor que lo había dicho como validando que mis palabras eran importantes. Claro, si yo en cada párrafo termino con una cita de un autor o de una autora, entonces ¿dónde estoy yo?, no desde una mirada narcisista, sino desde una mirada y una voz en la que aparece visibilizada la construcción de saberes, de pensamiento. Entonces, creo que posicionarnos desde este tipo de investigación hace que se recupere el poder y la

autoridad de quienes hacen escuela y están en la escuela. Y estas jóvenes que están en la universidad han hecho escuela, han estado en la escuela, razón por la cual esos saberes hay que ponerlos también en el aula.

Otra cosa que considero muy importante es que la academia deje de interpretar y analizar lo que en el seno de las aulas ocurre, que deje de interpretar desde una mirada casi unívoca y universal al otro, como si ese otro u otra fuera un objeto de la investigación. Aquí no es cuestión de que venga la academia e interprete y analice si un maestro, una maestra, hace bien o mal las cosas, sino en todo caso, de entrar en un diálogo fructífero de encuentro educativo con esa maestra y con ese maestro para intercambiar, discutir y reflexionar conjuntamente sobre estos saberes y estos aprendizajes que se dan en ambos lados de la relación. Yo creo que tampoco me quiero posicionar, por eso hablo de tensión y no hablo de ruptura entre la academia y la escuela. Lo que yo propongo es la tensión: ¿dónde está el saber? Y el saber está en ambos lados, lo que pasa es que la mirada hacia el saber es lo que difiere... bueno y tenía muchas cosas que decir, pero ya se dijo todo, muchas gracias.

MAURICIO NÚÑEZ:

Muchas gracias a ti, Susana. Bueno, a continuación, vamos a entrar en un tiempo de interacción, por lo que les vamos a pedir encender sus micrófonos para intentar un dialogo. Y voy a iniciar este dialogo con lo que acaba de decir Susana y, antes, Alejandra. Poner y ponerse en crisis, crisis del rol que inicialmente hemos aprendido como académicos. Entonces, Susana nos decía que era necesario desarrollar otro tipo de sensibilidad y ponerse en otro lugar. ¿Cuál es ese otro lugar? Porque estamos reconociendo la realidad de la subordinación de los saberes, pero acá se nos está invitando a situarnos

desde otro lugar, desde otra sensibilidad; ¿qué podríamos decir respecto de ese lugar desde el cual situarnos?

SUSANA OROZCO-MARTÍNEZ:

Bueno, para mí, colocarse en otra sensibilidad es reconocer las vidas que se viven en el aula, que el aula no es una sumatoria de estudiantes, que aquí están pasando muchas cosas, que la construcción de conocimientos no pasa solamente por una construcción de un currículum fijado e institucionalizado a partir de un plan docente. Hay un plan docente que puede servir como guía para un viaje, pero cuando nosotros planificamos un viaje, sabemos a dónde queremos llegar, pero no sabemos qué nos puede pasar en el camino, por lo que dejamos esa hoja de ruta bastante abierta, ¿no? Entonces, desarrollar una sensibilidad es un poco lo que dije, reconocer al otro y a la otra que tenemos al frente.

ROXANA HORMAZÁBAL:

Bueno son temas que hemos hablado con Susana en otros momentos. De toda esta discusión, a mí hay dos cuestiones, dos palabras que me rondan ahora, que es precisamente lo de *crisis*, que no es solo poner en crisis al otro porque preguntamos, interrogamos, sino que nos ponemos en crisis. Porque como investigadoras narrativas nos dejamos tocar por la vida, la experiencia y los saberes de otras y otros. Pero aquí, frente a esta intención que tenemos, es quizás llevar esa crisis también a esos espacios donde la investigación se justifica en el mundo académico. Si le quitamos la investigación a la academia, la dejamos desprovista de su quehacer fundamental. Ahora, esa crisis que ya encarnamos —de alguna manera, todas y todos quienes estamos aquí la hemos vivido— cómo hacemos que esa crisis sea fructífera, como decía Susana, en nuestro propio campo, y cómo hacemos que esa crisis no sea necesariamente una fractura,

una ruptura, pero sí que interpele ese sentido que ha tenido en lo educativo, para no entrar en algo más macro. ¿Cómo hacer que esa crisis tenga efectivamente un sentido? Y esto se conecta con la otra palabra que a mí me hace ruido, y que es el *margen*. ¿Estamos en los márgenes de la academia?, ¿la escuela está marginada también de la academia? Y, cómo, entonces, esa crisis... hacer crisis, provocar crisis, generar crisis en nuestro campo, el de la investigación, también nos ayuda a reubicar cuáles son los márgenes, quiénes son los marginados, ¿somos los marginales de lo académico, a propósito de lo que decía Belén?, esto de “me van a rechazar, yo sé que no me van a escuchar, que me van a negar”. Por ahí viene esto que me ronda... Yo conozco también el trabajo que hace Susana en el aula y yo sé que, efectivamente, ella se pone en crisis, constantemente. Pero en ese estar en crisis, no es la crisis como un obstáculo, sino como la posibilidad de apertura a algo, a algo que incluso no es nuevo, sino que ha sido invisibilizado, minimizado, muchas veces despreciado también, por el criterio científico tradicional. Y es eso, a mí la crisis y el margen me están dando vueltas después de esta conversación que hemos tenido.

MAURICIO NÚÑEZ:

¿Cómo buscamos solución a la tensión que se instala entre esta crisis personal y la indiferencia que Gabriel nos señalaba que viene instalada en el mundo de las políticas públicas y también en el mundo de la academia?

GABRIEL MURILLO:

Hay consenso entre todas y todos en que el enfoque biográfico narrativo en educación es una alternativa ya posicionada, ya legitimada en el campo de la investigación. Es más, conviene agregar, como lo señaló Susana claramente, que esto de asistir a la escuela posiciona a la experiencia

educativa misma como un objeto de investigación. Bien sea en la condición de estudiante, de alumno de los niveles elementales del sistema educativo, o de la docencia en nuestro rol de profesores... y con ello se va a desprender un saber de experiencia. Esto lo ha trabajado, lo sabemos muy bien, no solo José Contreras (2016) en el ámbito europeo, sino también en Argentina el trabajo sugestivo de Alliaud y Antelo (2011), *Los gajes del oficio*, que dan cuenta de esa puntualización de la experiencia como objeto de investigación. Repito, pues, que hay un consenso que es condición indispensable para lo que viene a continuación. Otra cosa es no desconocer que, aun dentro de ese consenso, si se me permite decirlo así, hay tendencias, líneas o posiciones que presentan diferencias. Observo, por ejemplo, en un extremo más radical la posición de Belén, yo diría casi una posición anarquista frente a las posturas más conservadoras de la academia y aboga, dice ella —aquí lo tengo textualmente anotado— por una epistemología que surge de nosotros mismos, con sus propios procesos de validación. No comparto esa posición, pero me parece necesario revisar los criterios de validación científica, ya que hablamos de investigación que tiene que pasar por ciertos procedimientos, por ciertos protocolos, por ciertos criterios. Yo me adhiero a lo que dice Elliot Eisner en 1997 cuando asume la presidencia de AERA [American Educational Research Association], cuando plantea que cómo es posible que no se reconozcan los distintos discursos narrativos o géneros narrativos que emergen como tesis de investigación dentro de la academia. [...] En fin, hay una pluralidad de métodos narrativos distintos que se pueden presentar, sin renunciar a criterios de validez.

Me parece que hay suficientes elementos de juicio para plantearnos una pregunta de continuación, con el debido respeto de quienes dirigen este encuentro, ¿cómo hacemos?,

¿cómo concretamos estas ideas?, ¿cómo las materializamos?, ¿en qué?

MAURICIO NÚÑEZ:

Yo creo que la pregunta que nos hace Gabriel podríamos dejarla como la última línea de este capítulo inicial que estamos construyendo en dialogo, para poder ir buscando respuestas en nuestros capítulos: ¿cómo hacemos? Y acá, esta tensión que se reconoce tanto en lo personal y en relación con la política y la propia práctica de la academia, todavía mantiene una pregunta que nos queda rondando y que tiene que ver con algo que nos proponía Ana cuando postulaba si estas intromisiones o impertinencias son en algún modo inevitables. Yo creo que es un problema interesante para poder desarrollar después, esperando que el resultado del trabajo que vamos a hacer con los capítulos venga a tensionar aún más el tema al interior de la academia, pero por sobre todo, al interior de nosotros mismos. Porque desde nuestra acción con los profesores y con nuestras propias experiencias, con nuestra vida, pareciera ser que tenemos ya resuelto de algún modo el problema, aunque la pregunta que Gabriel nos propone implica ir más lejos en la búsqueda de una forma de realizar este ejercicio. Sin embargo, este libro se está pensando, se está configurando de algún modo como una tensión interna, ¿me explico? Vamos a poner en tensión y creo que podría ser interesante el resultado que esta tensión pueda generar, por extensión, tanto en la academia como en las políticas públicas... veamos qué ocurre.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Bolívar, A (2011). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, vol. CLXXI, núm. 675, pp. 559-578. En línea: < <http://arbor.revistas.csic.es>> (consulta: 10-01-2012).
- Contreras, J. (2005). Estudiantes que investigan: un camino de libertad. Conferencia en las III Jornades Universitàries "La investigació como a procés de formació", "Què canvia la investigació formativa a l'aula universitària?". Vic, España.
- _____ (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, vol. 1, núm. 1, pp. 14-30.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 44, pp. 15-40. Universidad Autónoma del Estado de México. En línea: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>> (consulta: 08-04-2022).
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. ¿Y tú qué piensas?, *separata Revista Educación y Pedagogía*, pp. 43-67. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Santos, B. de S. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. CLACSO.



El problema del rol del investigador en el trabajo de construcción y análisis de relatos docentes

Mauricio Núñez Rojas

Universidad de Chile

Ana Arévalo Vera

Universidad de Chile

Él espera ver desplegarse delante suyo un paisaje por fin claro, transparente, sin nubes, en el cual poder moverse con gestos precisos y certeros. ¿Y es así? Claro que no. Él comienza a perderse en un montón de malentendidos, de vacilaciones, de compromisos, de actos errados; los asuntos más insignificantes se vuelven angustiantes, los más importantes se desinflan; cada cosa que dice o hace se muestra torpe, fuera de lugar, indecisa, incierta. ¿Qué es lo que no funciona?

Ítalo Calvino, *Palomar*, 1999.

La cita de Calvino que inicia este capítulo es una invitación que queremos desplegar a mirar comprensivamente la construcción de saberes como un proceso de aperturas, descubrimientos, tránsitos y reconstrucciones, pero también como

un proceso en el que hay pérdida, confusiones e incertezas. Abrimos este capítulo con la convicción compartida de que la experiencia docente es una fuente privilegiada para la construcción de saberes profesionales. Pero del mismo modo, somos conscientes de las dificultades que dicha construcción enfrenta. Hablamos de una construcción que es teórica, racional, pero también corpórea y, por lo tanto, una construcción emocional, que es compleja, que está atravesada por múltiples voces e historicidades, una construcción muchas veces carente de los tiempos necesarios para emprenderla y, más aún, para acabarla (como si la construcción de saberes pudiese llevarse a término). Por otro lado, hemos comprendido, desde hace ya tiempo, que los saberes de experiencia se levantan y salen del velo del olvido cuando contamos historias, historias de vida, historias profesionales, y convertimos el acto de relatar en un acto epistémico en sí mismo. Es en el acto del contar-relatar donde reconstruimos el camino recorrido y comenzamos a tomar conciencia de este. Sin embargo, entendemos también que los procesos cognitivos implicados en el despliegue profesional son complejos y que conllevan una alta demanda a los profesores. Pedirles, por tanto, que hagan lectura de sus experiencias y que escriban sus vidas como quien escribe una historia es una demanda no sencilla de satisfacer. Y, sin embargo, es una demanda por la que los docentes parecieran encontrar una vía de resignificación de sus vidas y la ocasión de ser los protagonistas de sus propios desarrollos profesionales. No obstante, no es difícil comprender que se puedan generar situaciones como las que describe el texto Palomar, de Ítalo Calvino. ¿Qué es lo que no funciona cuando pareciera que nos perdemos en un mar de interpretaciones? ¿Es acaso que ese “perdersé” no es parte del reconocerse y de comprenderse en cuanto sujetos con una historicidad que se despliega como parte del mismo proceso iniciado?

En este proceso de construcción de saberes, ¿hay algún rol que nos toque cumplir desde la academia? El libro, del que este capítulo forma parte, es una invitación y una provocación a mirar comprensivamente el rol, si es que hubiera tal, que corresponde a quienes desde el mundo de la academia proponemos marcos interpretativos, categorías propias a los procesos vividos por los docentes del sistema escolar. En coherencia, este capítulo quiere poner ante todo en discusión los lugares que hemos ocupado los investigadores, académicos y formadores de formadores cuando trabajamos con relatos de experiencia docente, y los que creemos que podemos ocupar. Siendo lectores, interpretando, produciendo meta-relatos, vivimos las mismas confusiones, las mismas pérdidas donde finalmente nada es tan preciso ni tan certero.

Este capítulo nos llevará desde el cuestionamiento epistemológico hasta la experiencia vivida como investigadores, la que nos da algunas pistas de los lugares que hemos habitado y los lugares que queremos habitar en este confuso territorio, disputado y compartido, de la interpretación de la experiencia y la construcción de los saberes profesionales docentes.

1.1 Resistir la sobre-interpretación

En el trabajo con relatos docentes, lectura y escritura son parte constitutiva de los procesos de generación de conocimiento. Tanto aporta el que escribe como el que lee, y es este último el que se encuentra en situación de privilegio al poder abrir y cerrar un texto desde la significación que le otorgue. En ese sentido, la completitud de un escrito se logra, finalmente, en la mirada de un lector.

Comenzar un escrito, de la naturaleza que sea, implica siempre una aventura y una dificultad. Es una travesía y, haciendo uso de una metáfora, diremos que comenzar a

escribir es como adentrarse en un mar que a veces pudiera presentarse más turbulento de lo esperado para, en ocasiones, arribar a un espacio de quietud, sin corrientes ni vientos que nos dejan varados entre la pleamar y la bajamar. Y, sin embargo, las dificultades se hacen presentes en el gesto mismo de navegar. ¿Cómo evitar los peligros de una acción que conlleva en sí el riesgo? Y escribir conlleva el riesgo, como el del navegante frente a las fuerzas de la naturaleza, porque implica exponerse a un proceso interpretativo que no podemos ya controlar, que está fuera de nuestro alcance. Nadie escribe sino para ser leído y no siempre seremos leídos según quisiéramos ser comprendidos; peor aún, no siempre diremos aquello que de verdad quisiéramos decir, lo que aumenta el margen de interpretación posible y, con ello, los riesgos asociados a una interpretación inacabada.

Miremos ahora desde la vereda del que lee. Nuestros textos responden siempre a un contexto que determina la naturaleza de lo dicho. En consecuencia, cualquier lectura que se haga de cualquier documento escrito debe pasar, necesariamente, por un ejercicio de interpretación que considere dicho contexto de producción. La indexicalidad del lenguaje (Coulon, 1987), concepto asociado a la sociolingüística, nos ayuda en este punto a situar de un modo más preciso las condiciones propias de toda producción textual y de toda interpretación, que también es producción lingüística. Para ejemplificar aquello, Coulon hace referencia a un clásico del cine, *Ciudadano Kane*, de Orson Welles. En esta película, vemos cómo la trama gira en torno a descubrir el sentido de una palabra, la última palabra dicha por Kane en su lecho de muerte: *Rosebud*. Nuestro afán, cuando nos situamos en la vereda de los lectores, es el de descifrar los sentidos que, a veces, permanecen en lo semidicho, en lo no explicitado, en lo parafraseado de un texto escrito, como ocurre en el caso de la historia no dicha de Kane.

Ahora, ¿cuál es el contexto de producción asociado a este escrito? Sí, a este, al que usted está leyendo. La pregunta que nos hacemos es por la validez del análisis académico en torno a los escritos de terceros (profesores, estudiantes y otros profesionales y actores de la educación) que, aun cuando cumplen ciertas condiciones de producción (como la coedición realizada tras la lectura y la rescritura en tanto ejercicio colectivo), levantándose como voces poderosas de un saber de experiencia, pueden ser, no obstante, siempre acalladas por los que “saben”. La subalternidad parece muchas veces un punto de partida que caracteriza la relación entre el mundo de la academia y el de la práctica y la vida de las comunidades escolares. Hay que saber, entonces (y así lo declaramos), que escribimos desde la resistencia a la sobreinterpretación y a la relación hegemonía-subordinación de los saberes y experiencias de unos sobre otros.

Cuando son los estudiantes o los profesores con los que trabajamos los autores de dichos escritos, entramos rápida y automáticamente en la liga de los interpretadores, y en nuestro rol de académicos solemos poner un celo no menor en dicha función orientada desde constructos teóricos. ¿Ocurre lo mismo cuando nos situamos en la vereda de los autores? Pareciera ser que la palabra escrita toma el peso de la autoría cuando es palabra académica, al menos eso pareciera ocurrir en el interior del circuito investigativo, y como tal nuestro discurso es validado aun si permanece en los márgenes de lo críptico. Tal vez, lo que debiéramos comenzar a hacer es poner entre paréntesis la validación de nuestros saberes, mientras dejamos que acontezca el fenómeno interpretativo. Pero ¿es esto posible?

Lo que decimos, lo que escribimos, pasa siempre por el cedazo de las lentes interpretativas de otros, lentes que son configuradas por la propia historia, los saberes construidos, las lecturas y los encuentros sostenidos con el mundo que

nos modela (cfr. Bajtín, 1995). Todo esto para comprender lo que vive Palomar, el personaje de Calvino, cuando, a la espera de claridad en los escenarios y en las relaciones que establece, ve que todo se confunde y se hace más complejo. La angustia iterativa, resultado de la incerteza de nuestras comprensiones, de lo incompleto de nuestras miradas, nos puede llevar, en ocasiones, a la inmovilidad o bien a la aceptación de dicha condición en la cual aprendemos a navegar, con el riesgo de errar en nuestros juicios y decisiones frente a los otros.

Sin embargo, ante esta condición surge una posibilidad de liberación cada vez que sometemos el juicio propio al interjuicio, la subjetividad a la construcción intersubjetiva de los fenómenos que construimos desde el lenguaje.

Desde los aportes de la filosofía alemana de comienzos del siglo XX, llamamos hermenéutica a la interpretación. Luego, a partir del cruce entre la hermenéutica y las teorías del conocimiento, específicamente el socioconstructivismo (Vigotsky, 1991) y el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), que incorporan la dimensión social de este, se ha llegado a una noción que se dibuja como un puerto, tal vez no el puerto de destino, pero sí uno donde calar con cierto grado de resguardo en medio de una borrasca, la borrasca de no comprender lo que sucede en nuestro entorno, ni de ser capaz de enunciarlo. Hablamos, por cierto, de la construcción social de los saberes, donde el principio que pone en marcha dicha construcción es el de la hermenéutica colectiva (Molitor, 1990; Martineau y Simard, 2001; Ochoa de la Fuente, 2007), práctica que nos permite pasar tal vez un primer umbral de las incertezas, de las incompletitudes. Es este principio de hermenéutica colectiva el que se encuentra en la base de toda elaboración de relatos de experiencia docente que aquí hacemos presente. En esta construcción colectiva, el poder simbólico de situaciones

particulares, hegemónicas, desaparece. Aquí comenzamos entonces a explorar los roles y las relaciones de los sujetos que co-construyen un tipo nuevo de saber, donde juntos calamamos hondo en los sentidos profundos de un relato y donde autores e intérpretes, escritores y lectores, profesores e investigadores, llegamos a ser colaboradores en la gestación de un escrito que contiene experiencia, crítica y teoría, de un escrito que es contenedor de un “saber sabio”.

En el trabajo con narrativas docentes, hay un proceso hermenéutico que, primero, desarrolla el propio autor del relato, y con cuya construcción el investigador colabora, de tal manera que su rol se perfila como el de un co-constructor, al menos así ha sido en nuestra experiencia. A esa relación se suma la de otras voces, a menudo de pares, con quienes se abre el fenómeno interpretativo y se realiza una auténtica práctica de edición. Este ejercicio, que llamamos aquí de edición, ha venido siendo sistematizado en el espacio latinoamericano por un equipo de académicos argentinos, reunidos inicialmente en el Laboratorio de Políticas Públicas, adscrito a la Universidad de Buenos Aires (Dávila, Argñani y Suárez, 2019). En este ejercicio surge la figura de los editores pedagógicos, habitualmente pares que comparten la vivencia del mundo escolar y que, por lo tanto, logran situarse empáticamente en la vivencia del docente-autor, desde donde mantienen una cierta vigilancia epistémica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008) en la construcción de la experiencia escolar, sin por ello dejar de presentar sus comentarios como sugerencia que los autores pueden o no considerar al momento de la reescritura (Ochoa de la Fuente, 2007).

Los editores pedagógicos desde su posición hermenéutica son los primeros interlocutores del autor mediados por el texto: leen más de una vez los relatos, escuchan atentamente lo que está escrito y

entran en discusión pedagógica con lo que el texto completo es. Al hacerlo, no juzgan los sentidos del autor ni contemplan tan solo sus temáticas o los asuntos tratados; más bien se disponen a hurgar colectivamente aquello que les resuena por exceso, por ambigüedad, o sienten que la omnisciencia del autor deja por fuera a los lectores. (Ochoa de la Fuente, 2007: 19)

En esta forma particularmente colaborativa de investigación (Desgagné, 1997; Desgagné *et al.*, 2001), en la cual se releva de manera explícita la voz, la autoría y los sentidos que emanan de los propios autores de los relatos, el investigador acompaña, como lo hacen los editores pedagógicos, el proceso interpretativo a través del diálogo, se involucra en él, hace preguntas a los textos y los contextos, despierta la curiosidad y se sorprende muchas veces con los universos significantes de cada autor. El investigador va entrando con el resto de los participantes en niveles crecientes de profundización, se dispone a la escucha, y retroalimenta y facilita la emergencia de la palabra del docente-autor. Deviene, de esta forma, un proceso de co-construcción de significados que constituye en sí mismo un proceso analítico, donde el investigador va desapareciendo de su protagonismo hegemónico de quien mira desde fuera el mundo escolar y media en la construcción del saber docente, para ver emerger una comunidad que investiga su práctica y construye su propio saber. Un lindo desafío aparece en este escenario, el de poner en relación los saberes así construidos y a las comunidades que los generan.

1.2 ¿Desaparecer es la cuestión?

En relación con la producción escrita de relatos de experiencia, así como de casos pedagógicos, ambos comprendidos como repertorio de saberes (Shulman, 1992, 1996) y a la vez como fuentes para la generación de nuevos saberes docentes, pareciera ser que “la cuestión” es desaparecer, entendiendo por tal el trabajar para que los protagonistas de esas historias ocupen el lugar protagónico que les corresponde. En una conferencia ofrecida el año 2016 en la Universidad de Chile por Gayatri Spivak, la galardonada filósofa india señalaba la necesidad de que “los intelectuales deban trabajar para hacer a los subalternos intelectuales de modo que el mundo pase a ser más democrático”¹

Y, sin embargo, en esta nueva disposición de quien investiga persiste el centramiento en la persona del investigador. Porque se lee entre líneas que es este sujeto el que “otorga” el lugar del protagonismo a quien antes no lo había tenido, el que se desplaza, el que cede. Qué difícil resulta, pues, este giro para quienes somos culturalmente hijos de un Occidente ilustrado, egocéntrico y patriarcal. Desaparecer exige de nuestra parte el descentramiento, redimirnos del pecado original podríamos decir, salir del ego que nos sitúa como referentes y que nos conduce a una suerte de muerte intelectual por autoafirmación (cfr. Toynbee, 1958).

La pregunta entonces se debe volcar al rol que juegan los investigadores en las prácticas hermenéuticas, y no solo a estas, sino también a las políticas. Sin embargo, en nuestro propio discurso subyace, soterradamente, la postura propia de la relación histórica de poder y hegemonía que ejerce la academia sobre la escuela. Y este escrito da prueba de aquello cada vez que decimos “permitiendo que los protagonistas

1 <http://uchile.cl/u125428>

[...] ocupen el lugar”. Pareciera ser que el lenguaje nos juega malas pasadas; peor que eso, no logramos salir de las relaciones de poder. Pues no es solo que hablemos de permitir, sino también de dar voz, de reconocer al otro en su otredad. Siempre una disposición que nos sitúa en el lugar de quien puede decidir quién puede hablar: dar voz a los docentes (Elbaz, 1991; Goodson y Ball, 1985). En el juego de poderes, no es poco común escuchar a colegas en la universidad decir de los profesores que son sujetos faltos de profesionalidad, que hacen mal su trabajo, que no hay nada que aprender de sus prácticas. Es un discurso que, incluso, se cuele hasta los estudiantes de pedagogía, que miran con cierto desprecio a los profesores en ejercicio como sujetos que no dan la pelea, acrílicos y, a veces, hasta despolitizados. Entonces, naturalmente, dicho discurso que niega al sujeto docente en su historicidad y en su subjetividad nos toca y nos trastoca, y terminamos creyendo que, desde nuestra práctica investigativa, y gracias a ella, los profesores se emancipan porque se hacen conscientes y críticos. ¡Qué error mayúsculo el de nuestra arrogancia!

Desde las lecturas de Spivak (2003), podemos situarnos en una relación de alteridad hegemónica donde se formula la pregunta *¿puede hablar el sujeto subalterno?* Es esta una pregunta auténtica formulada desde nuestra vereda donde reside el poder.

Las epistemologías del sur hacen su trabajo y en cruce con los estudios culturales, las perspectivas feministas y decoloniales, profundizan el cuestionamiento a nuestra ya vacilante experiencia de “traductores” de sentidos, cuando, analizando los relatos docentes, hacen despertar un ansia de fidelidad a la originalidad y autoría de los relatos.

Lo periférico-intersticial se rebela frente a la conversión uniforme de los signos de poder y saber a la

dominante metropolitana de traslación hegemónica del valor cultural. Las teorías críticas de lo latinoamericano —en diálogo con lo decolonial y lo postcolonial— refuerzan la potencialidad rebelde del in situ (localidades, contextos, ubicaciones, entornos, regiones, vecindarios) para exaltar los significados antagónicos de los textos de la cultura desde los conflictos de traducción que perturban el esquema de una transferencia ordenada de los modelos a seguir entre origen y destino, originalidad y copia, autoridad y reproducción. (Richard, en Silva, 2016: 1)

Boaventura de Sousa Santos nos hace mirar los problemas desde la vereda de las propuestas críticas que nos llevan a un posicionamiento anticapitalista y anticolonialista. En ambos casos se ofrecen dos alternativas que difieren fundamentalmente en el grado de conformismo con la realidad dimensionada y cuestionada. En el caso del problema que aquí nos interpela, y puesto que estamos discutiendo la pertinencia de unos saberes sobre otros, pareciera ser más atinente hablar de una lucha anticolonialista como reflejo de nuestro posicionamiento crítico inicial, aun cuando, según Santos, ambas luchas, anticapitalista y anticolonialista, deben ser trabajadas en paralelo. El mundo académico está evidentemente marcado por juicios, razonamientos, lógicas propias de la academia eurocéntrica. Estas han configurado una gramática intelectual que ordena nuestras miradas y acciones, que nos constituye en cuanto profesionales del pensar, gramática que utilizamos para justificarnos frente a una comunidad que comparte dichas configuraciones.

La dificultad de imaginar la alternativa al colonialismo reside en que el colonialismo interno no es solo ni principalmente una política de Estado, como sucedía

durante el colonialismo de ocupación extranjera; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren. (Santos, 2011: 24)

Y aquí estamos, frente a una academia que aún restaura para sí un derecho intelectual sobre la formación de docentes, pero sin los docentes; que piensa la política educativa, pero sin los educadores; que cree ir a la vanguardia epistemológica cuando se pone a la escucha de la voz de los profesores, pero siempre desde un lugar hegemónico que no sabe más que dar ropaje nuevo a saberes ya conocidos por los propios actores (cfr. Mariátegui, 1925, en Santos, 2011: 24).

La pérdida de los sustantivos críticos, combinada con la relación fantasmal entre la teoría crítica eurocéntrica y las luchas transformadoras en la región, no solo recomiendan tomar alguna distancia en relación al pensamiento crítico pensado anteriormente dentro y fuera del Continente; mucho más que eso, exigen pensar lo impensado, o sea, asumir la sorpresa como acto constitutivo de la labor teórica. Y como las teorías de vanguardia son las que, por definición, no se dejan sorprender, pienso que, en el actual contexto de transformación social y política, no necesitamos de teorías de vanguardia sino de teorías de retaguardia. Son trabajos teóricos que acompañan muy de cerca la labor transformadora de los movimientos sociales, cuestionándola, comparándola sincrónica y diacrónicamente, ampliando simbólicamente su dimensión mediante articulaciones, traducciones, alianzas con

otros movimientos. Es más un trabajo de artesanía y menos un trabajo de arquitectura. Más un trabajo de testigo implicado y menos de liderazgo clarividente. Aproximaciones a lo que es nuevo para unos y muy viejo para otros. (Santos, 2011: 28)

Es interesante el cruce que se da entre el sujeto emergente de la sociología de las ausencias en Santos y la idea del subalterno en Spivak. Frente a ambos casos se levanta como un grito la voz de aquellos que han sido marginados por las formas canónicas del saber decretadas por un Occidente triunfalista y hegemónico. Y, no obstante, de esta realidad de la subalternidad surge algo nuevo, lo emergente como “un movimiento latente en el proceso de manifestarse” (Santos, 2011: 33) que se sustenta en la posibilidad de un giro en las relaciones de poder que se construyen desde el saber, una vuelta de tuerca que hay que cuidar para llegar a inaugurar un mundo más horizontal y democrático.

En relación con la construcción de saberes docentes, pareciera ser que lo que hoy se presenta como necesidad es la urgencia de discutir los enfoques de la investigación colaborativa y el rol que en ella tiene el investigador. También pareciera ser que los enfoques colaborativos de investigación han sido de algún modo colonizados por los paradigmas más tradicionales, impidiendo la conversión radical del investigador dirigida a una paridad, equidad y validación mutua del investigador y del investigado, o tal vez desde otra mirada, a una participación del investigador desde un rol implicado.² La investigación colaborativa no llega a encontrarse con los enfoques críticos más radicales de investigación, aun cuando en sus bases pareciera existir una orientación tal.

2 Cfr. Desgagné (1997) con Colaboraciones experimentales en AIBR – Experimental Collaborations (xcol.org).

Por otro lado, ante la pregunta por el rol del investigador-formador que trabaja implicado con las comunidades docentes que construyen narrativamente sus saberes, pareciera trazarse una línea posible, un rol que aparentemente escaparía de las interpretaciones directas, de las categorizaciones intelectuales, asumiendo más bien el acompañamiento de dichos procesos desde la reflexión epistemológica y el resguardo metodológico del ejercicio interpretativo conducido por y desde la comunidad docente.

1.3 Del rol del investigador/a, interpelado por la experiencia

La trayectoria de investigación que hemos ido construyendo en torno de la experiencia y los relatos docentes tiene, claramente, un momento fundacional en nuestras respectivas investigaciones doctorales. Es, en parte, ese momento el que queremos invitar a explorar en los próximos dos apartados de este capítulo; solo un atisbo que nos permita reponer los temas hasta aquí expuestos, pero ahora desde la vereda de la experiencia y buscando siempre esclarecer el rol, nuestro rol.

1.3.1 "Qué dices, tú eres el jefe": los avatares de una relación investigativa con vocación de (in)subordinación. (Mauricio Núñez Rojas)

Detengámonos un momento en el papel del investigador-formador, acompañante de los procesos de escritura. Bien sabemos que su rol no es neutro. En la forma de retroalimentar, de orientar y en los focos de atención que propone dentro del diálogo en que participa, se hace presente, inevitablemente, su mirada. Esta tendrá distintos significados y

efectos en los miembros de una comunidad en función del grado de involucramiento, de compromiso que posea el investigador, así como del reconocimiento y la validación que le sean otorgados por los miembros de dicha comunidad.

La tradición sociológica de la Escuela de Chicago nos permite identificar en este punto diversos grados de participación. Según sus postulados, la participación del investigador se puede comprender bajo tres orientaciones: la observación de los sujetos (con un nivel periférico de involucramiento), la interacción con los sujetos (a modo de miembro activo) y la participación con los sujetos (como miembro pleno). El papel de este último se caracteriza por el nivel de identificación y compromiso que alcanza con la comunidad, la que reconoce al investigador el derecho de ser parte de ella. En esta pertenencia, pareciera ser que el compromiso es el tema principal (Adler y Adler, 1987: 68). Sin embargo, creemos que el compromiso no basta y que hay una base de experiencia compartida que debiera sustentar la pertenencia como miembro pleno. Dicho esto, la participación del investigador podría bascular, según su grado de involucramiento, entre un rol periférico y otro pleno. Pero ¿qué implicancias tiene cada registro?

El rol periférico comprende una distancia, un menor grado de compromiso, en el cual el investigador buscará mayor neutralidad en el proceso investigativo, pero donde su mirada será menos validada por los sujetos de su observación. El rol de participación plena deja al margen el problema de la neutralidad y se compromete con los procesos vividos por los miembros de la comunidad de la cual ha llegado a hacerse parte. El tipo de investigación asociada a este rol pleno es identificado por Balasch (2005) en el registro de la *investigación crítica*.

Los investigadores estadounidenses Patricia y Peter Adler (1987) desarrollaron en los años ochenta una

categorización intermedia entre la propuesta por la sociología existencial y la etnometodología, que nos parece interesante para poner en tensión el rol en discusión: hablamos del rol de miembro. Por rol de miembro hay que entender la situación del investigador que recibe de los integrantes de la comunidad el reconocimiento de par. Por lo tanto, nos encontramos ante un personaje con un rol que cambia, en función de la asignación de una validación externa. ¿Cómo se gana dicha validación?

En esta situación me encontraba cuando decidí realizar una investigación asociada a un grupo de profesoras y profesores que habían sido, pocos años antes, mis colegas, sujetos con los que había compartido el mismo espacio laboral y construido comunidad.

Como en todo proyecto, inicialmente realizamos negociaciones que buscaban ante todo respetar los tiempos y los protocolos creados para la tarea asignada. Los tiempos fueron los más delicados y así pasamos de una propuesta inicial de una hora semanal de trabajo grupal a una sesión de una hora cada dos semanas. Los tiempos son escasos y frágiles en su gestión. El tiempo ofrecido es, tal vez, la medida del compromiso posible y del involucramiento. No obstante, pasado un mes, y por tanto llevada apenas la segunda sesión de trabajo, comenzó a experimentarse en el grupo una disposición a entrar más profundamente en la propuesta de escritura de relatos. En los hechos, pasamos de trabajar en una sala del colegio al finalizar la jornada escolar, a reunirnos en la casa de una de las profesoras que vivía cerca del establecimiento, en torno a un café y extendiendo las sesiones de la hora inicial a poco más de tres horas en las etapas avanzadas del proyecto.

El equipo se había configurado con el propósito de escribir casos pedagógicos asociados a la propia experiencia docente. Los casos eran leídos, interrogados, discutidos, interpretados

y, en ocasiones, hasta se ideaba alguna intervención. El equipo generaba su propio saber y lo ponía a disposición del resto de la comunidad. Sin embargo, la confidencialidad era vivida con tal rigurosidad que las otras profesoras y profesores del colegio solo se daban cuenta de la magnitud del trabajo emprendido, pero no sabían qué ocurría en su interior, lo que generaba en ellos curiosidad y ganas de formar parte de la vivencia. La experiencia colectiva de construir saberes profesionales iba empoderando al grupo. No obstante, hay un momento, una coyuntura en la que el proceso se desequilibra y los miembros del equipo me preguntan qué hacer, momento en el cual me devuelven a un lugar de responsabilidad del que ya me creía liberado: “¿Qué dices? ¡Tú eres el jefe!”.

La interpretación de los casos a partir de los relatos expuestos se estaba llevando a cabo colectivamente. Pero cuando la interpretación implicaba una decisión crítica, la responsabilidad compartida era devuelta a quien era reconocido como jefe del proyecto. Esto daba cuenta ya de una cultura fuertemente arraigada en la relación que establece el sistema escolar con la academia. Una cultura y una relación de subordinación desplegada soterradamente y que hacía su aparición en momentos de crisis. Pareciera ser que esas mismas fuerzas siguen vivas tanto desde la escuela como desde la academia.

La decisión de someterme al mismo ejercicio de escritura que pedía a los profesores es una respuesta al criterio de maximización de la comprensión de los actos (aquí abordados como actos de palabra) y de la negociación de su significación. La solicitud explícita por saber si sería o no partícipe del ejercicio confirma la tendencia a otorgar, desde los participantes, un reconocimiento y una validación externa al investigador, que es visto primero como un par y luego como un formador-investigador.

Escribir nos permite someternos al juicio de los pares, seguir la lógica de sus demandas, negociar nuestras perspectivas; en definitiva, entrar en el juego. Comentar nos permite, con los otros, desarrollar y ver cambiar la interpretación de los casos y poner siempre una segunda mirada. Aquí entramos una vez más, después de años separados de la práctica profesional escolar, en el ejercicio de un razonamiento pedagógico de naturaleza diagnóstica que, como profesores, hemos experimentado la mayor parte de nuestras vidas docentes de un modo implícito y, las más de las veces, privado, y que ahora desarrollamos como una experiencia explícita y colectiva. Sobre este pie de igualdad, el grupo se siente liberado de los juicios de valor del investigador, y corresponsable de la actividad tanto como de sus resultados, exigiéndose unos a otros el compromiso en el cumplimiento de la tarea. La relación que se funda no es jamás la misma que al inicio. Hay confianza y exigencia de los pares, pero hay también expectativas con relación a los problemas no resueltos, y en ello el reconocimiento de un estatus diferente: *¿Qué dices? ¡Tú eres el jefe!*

1.3.2 De la negociación al diálogo. Una experiencia de relación entre investigadora e investigado. (Ana Arévalo Vera)

El que habla por experiencia, [...] aunque calle lo más importante, comunica, y cuando calla lo hace como Sócrates, para que el otro sienta nacer dentro de sí lo que necesita y sea más suyo; para que lo sepa por experiencia también.

María Zambrano, *Hacia un saber sobre el alma*, 2000.

Comunicar la experiencia personalmente vivida como investigadora es lo que me propongo en el siguiente apartado, a propósito de la cuestión que nos planteamos en el presente capítulo, esto es, el papel que juega el(la) académico(a) en la producción de saber pedagógico, cuando busca el germen de este saber en la palabra y bagaje experiencial de docentes, quienes brindan palabra, tiempo y saber a aquel(la), con la consecuente (des)consideración de lo que está en juego en términos epistemológicos, éticos y políticos en tal relación.

A continuación, presento el devenir del proceso que dio lugar a un particular modo en que se gesta la relación entre Alberto, docente de escuela secundaria, y yo, en cuanto investigadora y también docente, en el contexto del desarrollo de mi investigación doctoral referida a el/los sentidos de la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria, en la Universidad de Barcelona.

¿“Negociación”?

La negociación, desde su acepción tradicional —vinculada a una concepción positivista de la actividad científica (Giner, 1998)—,³ correspondería al primer momento de la investigación en el cual se buscan acuerdos explícitos entre investigador e investigado(s) acerca de los intereses de cada parte, se visibilizan propósitos y alcances de la investigación, y se definen el rol y las tareas que cada uno ocuparía en aquella desde este acuerdo inicial. Reconozco que esta fue la idea de *negociación* con que me propuse iniciar la investigación; sin embargo, en la práctica, tal idea tuvo un revés, es decir, en lugar de ser un mero procedimiento, parte de una estructura metodológica ordenada secuencialmente, donde

3 Vinculado a su vez a la acepción proveniente de la sociología clásica: “negociación es una serie de intercambios entre partes con intereses diferentes para llegar a un acuerdo” (p. 527).

se establecen acuerdos que serán definitorios para el resto del proceso, comienza a ocurrir, contrariamente, un proceso vivo, dinámico, abierto y en gran medida imprevisto.

El proceso en sus primeros momentos tuvo unas especificidades interesantes, dignas de ser revisadas. En este tiempo se dejan entrever, al menos, dos situaciones: *algunas dificultades en el orden de las preconcepciones de los sujetos* que entramos en relación en la investigación (en este caso, el docente y yo), *y el modo en que estas dificultades se superan.*

En lo que sigue he incluido el relato⁴ de lo sucedido desde el primer encuentro con el docente hasta su aceptación de formar parte de la investigación. Un tiempo de fragilidad, de encuentros y des-encuentros, de poner-nos en evidencia, pero, sobre todo, de ponerme en juego frente al docente en relación con quién era yo, los propósitos que animaban la investigación y mis expectativas en relación con el vínculo que esperaba construyéramos.

Desde el comienzo (incluidos el primer contacto telefónico y el primer encuentro personal) el docente se muestra amable, cortés, aunque cauteloso; escucha con atención mi propuesta (que aún no estaba precisada en términos concretos, mas sí en cuanto a los propósitos y fundamentos). En lo fundamental planteé a Alberto, en este primer encuentro cara a cara, mi propósito de buscar en otro docente el soporte de una investigación concebida como diálogo entre sujetos, como encuentro entre dos historias, dos biografías, dos subjetividades, a fin de que esta indagación en el otro a partir de sí implicara mayores, esto es, más amplias y más complejas posibilidades de comprensión de significados y

4 Contenido en el diario de campo, que corresponde al mes de noviembre de 2003; aquí figurarán en cursiva tanto mis reflexiones como las palabras del docente que, en tal caso, irán entrecorridas.

sentidos, hasta ahora no visibles o no agotados en toda su comprensión —al menos en la propia—. Hasta ese momento percibo al docente atento, perceptivo, e incluso asombrado. Sin embargo, hasta ahora, no logro captar en su plenitud la percepción que él va haciéndose de lo planteado.

En mi relato, en lugar de poner el acento en mi situación de alumna tesista —cuya asociación con la universidad era inevitable para el docente en esta primera aproximación—, decidí hacerlo —desde la intuición en relación con sus aprensiones, y en un acto arrojado, diría hoy, de despojarme de aquellos roles predefinidos en una investigación canónica— desde mi condición de profesora de escuela, de mi historia relativa a ella, mis experiencias fundamentales en este ámbito, mis búsquedas, pues era desde allí desde donde se enraizaba la investigación, desde donde surgían mis preguntas, mis inquietudes, mi deseo de saber; hasta ese momento, ser estudiante de doctorado era solo una circunstancia reciente, por lo tanto, carente de un vasto soporte experiencial.

Por otro lado, acentuar el hecho de plantearme como docente forjada en el quehacer y el trabajo educativo tenía como propósito no solo aminorar posibles aprensiones basadas en la creencia de un supuesto juicio evaluativo que haría la institución universitaria al docente investigado (de la cual yo sería representante, en este caso), sino también poner una base de sustentación real y común desde donde tantear un acercamiento más genuino que la asunción de roles diferenciados y predefinidos. En otras palabras, me planteé ante Alberto como si le dijera: “Tú eres docente en Filosofía, con una larga experiencia forjada en el quehacer en el aula con jóvenes, en instituciones de educación secundaria, pues yo también he seguido un itinerario similar, y me planteo desde ahí... Entonces, a partir de esta base común, indaguemos en

los significados y sentidos de estos personales recorridos”. Al transparentar mis motivaciones más genuinas, pretendía no solo romper o evitar que se formaran aquellas posibles barreras, sino también despertar su interés en la propuesta de que pudiese intuir el valor que esta pudiese tener para sí:

La conversación se vuelve ágil, viva... y el entusiasmo inunda la expresión del docente, quien da con frecuencia sus impresiones acerca de lo que yo iba relatando. El encuentro se extiende hacia las dos horas. En general, la conversación fluctúa entre la narración de mi vínculo con la educación y la docencia —especialmente los hitos relevantes de mi experiencia como profesora de Filosofía—, el relato del docente en relación con algunos elementos de su biografía (sus estudios, su llegada a Barcelona desde Madrid, sus primeros trabajos), algunos datos históricos de la ciudad donde se sitúa el instituto donde trabaja actualmente, hasta consideraciones más de fondo relativas a su quehacer como docente.

Al parecer, fue un encuentro satisfactorio para ambos; por mi parte, presentía que me acercaba a una persona con una rica experiencia vital y docente, un sujeto reflexivo y comprometido con su quehacer.

Sin embargo, nada aseguraba que el próximo encuentro tuviera lugar. Hubo dilación y silencio durante algún tiempo, pero al cabo de algunas semanas se restituye el contacto, poniéndose de manifiesto lo siguiente: el profesor explicita sus aprensiones, sostiene no saber si él será útil para la investigación, así también expresa su no comprensión cabal de ella, a lo cual agrega: “Hay separación tremenda entre la universidad, el saber académico, y la escuela... tal saber no tiene sustento si no mira, si no piensa y no escucha ni ve lo que ocurre en las aulas, donde está la gente real, los problemas reales”.⁵

5 Al exponer las declaraciones del docente, tal como surgieron en el conversar, me propongo

Sin duda, transparentar mi propio lugar de enunciación, ser una docente, y la suelta conversación que se dio, no fue suficiente para persuadir a Alberto de que no se trataba de una relación jerárquica la que se daría entre ambos, sino que se imponía, al parecer, el peso institucional que mi presencia representaba. Certeramente, Alberto expresaba el abismo que suele darse entre la academia y el mundo escolar, y entre los sujetos que habitan en él, y que constituían en ese momento sus aprensiones y representación de aquellas instituciones que no suelen dialogar.

En ese momento, al preguntarme qué había detrás de este alejamiento y de estas aprensiones, las respuestas probables que surgían eran que no había sido lo suficientemente clara y persuasiva acerca de los propósitos y el sentido de la investigación, y que subyacía en él el temor a ser investigado, al ser expuesto y evaluado por la institución universitaria, de la cual yo —sin proponérmelo— sería representante. Ese temor, sustentado en la visión y el sentimiento de ajenidad de la universidad con respecto al mundo de la escuela, sus docentes, sus alumnos, hacía que percibiera, en consecuencia, improcedente y arbitraria la intromisión de la institución universitaria, tal como él mismo lo enunció.

Para sortear las barreras que se presentaban, le pedí un próximo encuentro donde haría mucho más explícitos los propósitos, sentidos y puntos de partida de la investigación, aunque no estaba segura de si la sola clarificación de intenciones podría generar su consentimiento genuino. Lo que estaba en cuestión en ese momento eran el valor y el peso de la negociación como “contrato” racional entre las partes, como momento inicial de cualquier investigación. Solicité,

preservar la textura y el texto de lo dicho en este encuentro clave, pues es en esta textualidad donde se comienza a poner en evidencia el discurso del docente en sus diversas líneas y desde donde se originará la reflexión posterior.

entonces, al docente otra chance. Solo había que esperar.
¿Qué ocurrió a continuación?

De la negociación al diálogo basado en el reconocimiento mutuo

En los sucesivos encuentros, se comenzó a gestar una relación basada en la acogida y la avidez de escuchar al otro, la apertura a las preguntas nacidas de cada una de nuestras experiencias docentes, nuestro paso por las instituciones, nuestra visión del saber que se enseña, los problemas que vivimos en el ámbito concreto de su enseñanza, nuestra relación con otros docentes, etcétera. Los motivos posibles de sus aprensiones se disiparon en el carácter cálido y fluido de los encuentros siguientes, lo que queda consignado en la explicitación que hace Alberto del sentido y los significados que iban teniendo los encuentros para él:

“Cuando me propones esto, es decir, este diálogo, pienso, ¿qué me puede aportar?... y curiosamente es esto: una clarificación de cómo me afecta a mi propia subjetividad mi trabajo, como una invitación a que yo reflexione en esta línea, me exiges un enfrentamiento... lo cual es para mí muy bueno... o pienso que es interesante porque me puede dar luz a un auto-conocimiento mayor o a una profundización mayor en el sentido de mi trabajo, y en el sentido de mi propia vida, es decir, en el sentido que abraza a mi vida y a mi trabajo. En realidad, todo lo que hacemos no lo hacemos porque sí... Ante todo, si es un hacer que está posibilitado desde la libertad, desde la capacidad de decisión, decidimos hacer esto, por tanto hay un motivo, y ese motivo puede que no sea explícito, pero que es bueno explicitarlo, y la única manera de hacerlo es afrontándolo, a través de la reflexión, aceptar

la reflexión, que es dura, comprendo que es dura la reflexión, porque supongo que me enfrenta a muchos fantasmas de mi pasado, que bien no sé su auténtico significado, y esto es un reto para afrontar mis propias sombras... Enfrentarlas da sustancia, da significado... mmm... [en actitud pensativa] y este reto yo pienso que me recompensa más que cualquier otro reto... por eso dije sí... por eso dije sí [enfaticando]”.

Las aprensiones iniciales que había manifestado el docente desaparecen y, en cambio, ocurre la gestación de una relación que comienza a surgir en la vivencia de la confianza, la honestidad y el haber situado en la conversación la experiencia educativa vivida por cada uno en su personal itinerario existencial y profesional, buscando conjuntamente sus significados y sentidos; una experiencia que no se limitaba al ámbito de lo educativo porque, como toda experiencia vital, está en estrecha relación, como plantea Alberto, con todo lo que uno es y vive.

En lo que sigue tuvo lugar un proceso complejo que consistió en una búsqueda conjunta de significados y de sentidos⁶ acerca de los motivos, propósitos y alcances de la propuesta investigativa, y el lugar que cada uno ocuparía en ella, lugar que, a medida que fue desarrollándose el proceso, fue mutando (e incluso intercambiando) el rol de cada parte. Es decir, se subvierten a ratos los roles de investigadora-investigado (fui interpelada muchas veces por el docente acerca de mi visión sobre algún aspecto que se relevaba en la conversación),

6 Distingo en este punto entre “significado” y “sentido”: el primero se referiría más bien a la dimensión conceptual de una realidad (una experiencia, una idea, etcétera), mientras que el segundo se vincula con todo aquello que mueve, direcciona u orienta a una existencia; de esta forma, mientras el significado apela al entendimiento o intelecto, el sentido nace de lo más complejo y profundo de una vida (y puestos en relación significado y sentido, diría que el sentido se refiere al sentimiento que despierta en mí aquello que estoy significando).

y se entra así en una relación de mutua complicidad. Esto es, en lugar de una negociación entendida como un “ponerse de acuerdo” inicial, se desarrolló un proceso constante en el que las impresiones, los juicios, los conceptos emergentes en el conversar, que tenían relación con lo que éramos y habíamos sido en la experiencia de cada uno, fueron en forma continua objeto de búsqueda, de exploración, puestos a disposición del otro(a) para ser hurgados, revisados, re-pensados, poniendo en común algunos significados y descubriendo también algunas divergencias que nos distinguían. Se trató, en definitiva, de una búsqueda y emergencia de un saber que ya existía en cada uno, y también de la generación de un saber inédito, a instancia de la palabra y la presencia del otro. Surgía, entonces, el diálogo. Entrar en diálogo con Alberto no consistió, de esta forma, en una relación unilateral (en que una parte, el investigado o informante, aporta el dato que la investigadora requiere), sino el encuentro entre docentes que compartían y reconstruían, en el fragor del diálogo, la experiencia acuñada en su propia historia. Significó, en este sentido, el nacimiento de una relación basada en la reciprocidad, no en la asimetría ni en una ilusa relación igualitaria.

Así, la relación transformada en diálogo, bajo la forma de suelta conversación, nos ponía en la situación de comunicar y compartir lo vivido, permitía explorar en lo que el(la) otro(a) abría o insinuaba, para tomar consciencia de ello y así transformarlo en experiencia fruto de la co-construcción de significados y sentidos que nos configuraban en nuestra identidad como docentes, identidades que se interpelaban, se nutrían, se desafiaban. Así, “la identidad se convierte en un contenido que se reflexiona” (Maceira Ochoa, 2007) siendo posible gracias al mutuo reconocimiento.

A partir de esta relevante experiencia, lo que surge como reflexión final es que el papel que juega el(la) académico(a) en la producción de saber pedagógico, a través de la palabra

que se ancla en la experiencia de los(las) docentes, no se basa —necesariamente— en una relación jerárquica y unilateral, en que uno (el investigador) se erige como el buscador del objeto, o el rastreador de las huellas de su presa, como sugiere con sospecha Contreras (2005) desde la metáfora del investigador como cazador:

¿Es investigar un acto en el que uno se mantiene igual antes y después, como si quien investigara fueran las técnicas igual que es la escopeta a quien caza? ¿Es investigar un acto de dominio sobre la realidad, de someterla a nuestros instrumentos? ¿Y conocer tiene que ser al precio de transformar lo vivo en naturaleza muerta? ¿Qué conocimiento, qué comprensión es la que se obtiene del dominio de una realidad saliendo nosotros inermes, intocados?

Lo que muestra o insinúa la precedente experiencia es un modo de lo que puede llegar a ser la relación investigador(a)-docente, más allá de la lógica de dominio o subordinación, hacia una relación de reconocimiento mutuo que posibilita la apertura y potencial transformación de cada parte en cuanto ampliación de la propia mirada sobre el propio saber, fundado en la experiencia personal e histórica de cada cual.

Así, la cuestión inicial, que planteamos como *el problema del rol del investigador en el trabajo de construcción y análisis de relatos docentes*, vemos que requiere el examen de algunos aspectos centrales implicados en aquella formulación: (1) la naturaleza de la relación entre “investigador” e “investigado”, sus aspectos éticos, epistemológicos y políticos, que interpela especialmente a académicos en su posición hegemónica con respecto al lugar de privilegio que se les ha conferido en la producción de conocimiento, amparada no solo en soportes institucionales e ideológico-políticos, sino también

culturales, asentados incluso en las representaciones de los propios actores docentes con respecto a la supuesta posición autorizada de los(las) académicos(as), como muestra la primera experiencia relatada; (2) la revisión de la enunciación verbal misma del binomio investigador(a)- investigados(as), en que se confiere voz activa al(la) primero(a) y pasiva al(la) segundo(a), lo que implicaría también la escritura como objeto —de análisis—, y la lectura como acción —interpretativa y analítica—; (3) la revisión de la noción misma de investigación implicada en la producción y lectura de relatos de experiencia, mediados por la palabra y subjetividad de sujetos que portan saber de experiencia acuñada en una historia singular, lo que implicaría un arduo y complejo esfuerzo de indagación a los contextos de esas historias, y a su vez, a los contextos de producción de los discursos que expresan tales historias, lo que sugiere cierta inconmensurabilidad en la captación de significados y sentidos que entrañan tales producciones narrativas; y (4), la pregunta por la propia experiencia del investigador(a) en el ejercicio de investigar la producción narrativa de docentes, y si tal experiencia ha supuesto un proceso transformativo en el(la) investigador(a).

Bibliografía

- Adler, P. A. y Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Sage.
- Bajtín, M. M. (1995). *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova, México: Siglo XXI.
- Balasch, M. (2005). Investigación crítica: Desafíos y posibilidades. *Athenea Digital*, núm. 8, pp. 129-144. Universitat Autònoma de Barcelona. En línea: <<https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/39151/39013>> (consulta: 07-04-2022).
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Contreras, J. (2005). Estudiantes que investigan: un camino de libertad. Conferencia en las III Jornades Universitàries "La investigació como a procés de formació", "Què canvia la investigació formativa a l'aula universitària?". Vic, España.
- Coulon, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. PUF.
- Dávila, P., Argñani, A. y Suárez, D. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 33, ed. 3, pp. 141-157.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, núm. 2, pp. 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. y Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, núm. 1. En línea: <<http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000305ar.html>> (consulta: 07-04-2022).
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-19.
- Giner, S. (1998). *Diccionario de Sociología*. Alianza.
- Goodson, I. F. y Ball, S. (eds.). (1985). *Teachers lives and careers*. Falmer.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Maceira Ochoa, L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas. Ponencia presentada en el "I Coloquio Nacional Género en Educación". Universidad Pedagógica Nacional – Fundación para la Cultura del Maestro, AC. México, DF, 1-20.
- Martineau, S. y Simard, D. (2001). *Les groupes de discussion*. Presses de l'Université du Québec.
- Molitor, M. (1990). L'herméneutique collective. Remy, J. y Ruquoy, D., *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, pp. 19-35. Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis.
- Ochoa de la Fuente, L. (2007). ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*, fasc. 6. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 16, núm. 54, pp. 17-39.
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. Shulman, J. H. (org.). *Case methods in teacher education*, pp. 1-30. Teachers College Press.
- _____ (1996). Just in case: reflections on learning from experience. Colbert, J., Desberg, P. y Trimble, K. *The case for education: contemporary approaches for using case methods*, pp. 197-217. Allyn & Bacon.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, pp. 297-364.
- Toynbee, A. J. (1958). *El historiador y la religión*. Emecé.
- Vygotski, L. (1991). *Vygotski. Obras escogidas* I. Visor.
- Zambrano, M. (2000). La "Guía". *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza.

Bibliografía de consulta

Mariano de la Maza, L. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y Vida*, vol. XLVI, pp. 122-138.

Richard, N. (2015). Poéticas de la disidencia: Paz Errázuriz y Lotty Rosenfeld. Silva, V. (2016). Poscolonialismo, crítica y subalternidad. *La Fuga*, núm. 18.



¿Qué significa narrar?

Relaciones entre el acto de contar y la formación

Juan Manuel Torres Serrano
Universidad de La Salle, Colombia

Introducción

Daniel Marguerat (2003), hermenauta francés, retomando el diagnóstico del semiólogo Umberto Eco (1992: 27) en torno a las mutaciones en la interpretación de los textos, subraya un desplazamiento presente en la hermenéutica: el paso de una aproximación generativa de los textos, centrado en la enunciación histórica del texto y sus reglas de producción del discurso, a un análisis focalizado en la recepción, en la operación de decodificación del mensaje, del desciframiento del texto por parte del lector, del advenimiento de sentido en el acto de la lectura. Esta mutación y desplazamiento se ubica en la línea de lo afirmado por Genette (1972: 267): “El verdadero autor del relato no es solamente aquel que lo cuenta, sino también y a veces aquel que lo escucha”. Según Marguerat (2003), Umberto Eco señala la colaboración o cooperación del lector en el momento de la interpretación y la lectura, y de esta forma afirma un desplazamiento del autor al lector, del análisis de las condiciones de escritura a la observación de las reglas de la lectura.

Este nuevo paradigma interpretativo señalado por el semiólogo italiano considera que “El funcionamiento de un texto, incluso no verbal, se explica tomando en consideración el rol que juega el destinatario en su comprensión, su actualización, su interpretación, así como la forma en que el texto mismo prevé su participación” (Eco, 1992: 22). La emergencia de este paradigma tiene como precedentes los trabajos de Hans-Robert Jauss (1978) en torno a la teoría de la recepción, y los de Hans Georg Gadamer (1997) al mostrar que un texto está abierto y tiene como sujeto a los lectores. Marguerat (2003) resalta que el aporte de Paul Ricœur ha sido fundamental en la constitución de este nuevo paradigma interpretativo, y por tanto de la comprensión misma del texto, “huérfano de su padre, el autor”, y cómo aquel llega a ser el “infante adoptivo de la comunidad de lectores” (Ricœur, 1989: 402). Desde la perspectiva ricœuriana, el texto escapa de su autor y de su auditorio original: “El texto termina su curso fuera de él mismo, a través del acto de lectura” (p. 403).

Tomando como referencia lo anterior, Marguerat (2003) subraya que, más allá de la gramática del relato, de su cartografía, la narratología se interesa por la funcionalidad del lenguaje. En consecuencia, una forma de hacer análisis narrativo consiste en buscar captar los efectos de la palabra, del discurso, en el destinatario, en el lector-narratario.¹ Este análisis concibe el texto-relato como un acto de comunicación y busca los efectos pragmáticos de este. Por lo tanto, la pregunta analítica que emerge no es por el sentido del texto-relato, sino por aquello que provoca en aquel que lo lee. De acuerdo con Marguerat (2003), esta búsqueda pragmática ha

1 Es necesario precisar que existe una diferencia entre el concepto de *narrador* y el de *autor*. El autor es aquel que ha inventado una historia o ha escrito un texto; el narrador, en cambio, es un concepto literario, es la voz que narra el relato en la forma que es dada, escuchada o leída. El narratario, aquel a quien la historia es contada, es la “oreja” solicitada por el narrador.

sido posible por la dialéctica planteada por Chatman (1978) entre *story* y *discurso*, entre *historia contada* y *puesta en relato*. La *historia contada* se comprende como aquello *que es dicho*, mientras que la *puesta en relato* corresponde al *cómo es dicho*, a la retórica narrativa a través de la cual el autor construye los efectos de sentido.

Así, en el acto de contar se encuentran presentes el texto-relato, el narrador y el narratario. Por ello, en el corazón del análisis narrativo pragmático se ubica la relación entre autor-lector, lo que constituye su carácter sicionarrativo. En esta perspectiva, el texto-relato se entiende como un objeto de comunicación entre narrador-narratario (lector), configurado por códigos y referentes culturales que constituyen el acto de comunicación.

El presente capítulo, teniendo en consideración esta perspectiva pragmática del análisis narrativo, busca, por una parte, aproximarse al carácter sicionarrativo del acto de contar, y al relato como una obra abierta que es transformada, releída, reapropiada y resignificada por el lector-narratario como agente narrativo. Y, por otra parte, esbozar la comprensión de la dimensión formativa del acto de narrar, particularmente a partir de la experiencia que el autor del capítulo ha tenido en la formación posgradual de docentes.²

Así las cosas, el capítulo se estructura en tres partes: la primera aborda el acto de contar como experiencia humana de comprensión, de conocimiento de sí y de reconocimiento del otro; la segunda desarrolla una comprensión de la dimensión formativa de la práctica narrativa en la experiencia con docentes. Finalmente, en la conclusión se plantea una propuesta de análisis pragmático narrativo usado en prácticas

2 Esto se ha dado en el marco del seminario de hermenéutica y educación (Maestría en educación. Universidad Católica de Manizales), y donde particularmente se han trabajado prácticas narrativas relacionadas con el desarrollo profesional, la formación docente, la investigación en el aula y el ejercicio de la docencia.

y experiencias que tienen por finalidad la comprensión de relatos e historias de vida.

1. El acto de contar: experiencia humana de comprensión, de conocimiento de sí y de reconocimiento del otro

Para De Ryckel y Delvigne (2010), contar es el medio más cotidiano y universal de “poner en forma” la experiencia vivida haciéndola inteligible para otros y para sí mismo: “Se cuenta para compartir la soledad inherente al ser humano. Contamos para darnos a conocer y sobre todo para comprendernos” (p. 230). No tenemos acceso directamente a nosotros mismos, la transparencia de sí es imposible. Toda comprensión de sí pasa por signos, símbolos, relatos, ritos. Es por ello que, contando las experiencias, el ser humano se comprende frente al texto de sus historias y sus relatos. Estos otorgan una interpretación de eso que el ser humano hace, a través de lo cual se reconoce y que considera aceptable para sí (p. 232). En este sentido, los autores subrayan que al “conócete a ti mismo” de Sócrates, se puede responder con el “cuéntate a ti mismo y te comprenderás”. A través del contar, el ser humano se conoce a sí mismo y conoce a los otros. Tenemos necesidad de contarnos para re-encontrar-me y re-encontrar-nos.

Para Schapp (1976), citado por De Ryckel y Delvigne (2010: 233), el sujeto está constituido por un entramado de historias, ya que el contacto con el mundo y las percepciones de este se encuentran mediatizados por historias: “No hay árbol real al borde del camino en tanto que simple objeto de percepción, sino más bien, por ejemplo, el árbol de palabra de los africanos o el árbol que sirve de encuentro a los enamorados [...]”. Para Paul Ricoeur, “Contamos historias porque las vidas humanas tienen necesidad y merecen ser contadas

[...]”, particularmente “[...] toda la historia del sufrimiento grita venganza y llama al relato” (1985: 115).

Como se ha afirmado, se cuenta para que el ser humano se dé a conocer y se comprenda. En este sentido, “¿Quién soy?”, “¿En qué creo?”, “¿Por qué vivir?”, “¿Qué quiero?” son preguntas que remiten a la cuestión de la identidad. Para Ricœur (1985), a estas cuestiones se responde a través del relato de nuestra vida. Contando nuestra vida, construimos y reconstruimos la cohesión, eso que se denomina *identidad narrativa*. A través del relato se cuenta una sucesión de acciones, pensamientos, sentimientos vividos, como una crónica de un tiempo pasado. Como lo reconoce Roselyne Orofiamma (2002), esos acontecimientos son *agenciados* por medio de una “puesta en intriga” escogida por el narrador y que organiza la sucesión de acontecimientos que este cuenta de acuerdo con un orden cronológico y subjetivo.

Esta *puesta en intriga* es la operación a través de la cual se construye una configuración a partir de una sucesión de acontecimientos. La configuración, es entonces, el arte de agenciar los hechos para constituir un todo según un orden que otorga sentido a la historia contada. Así, la *puesta en intriga* se entiende como una representación de la realidad enriquecida por la creatividad y la imaginación del narrador, y la transformación propia del relato es el resultado de esta configuración. Cuando se construye un relato, se cuenta eso que se ha hecho, cómo se ha hecho, a través de un todo coherente que expresa la representación de las acciones humanas. *Poner en intriga* es configurar, agenciar los acontecimientos para hacer una historia coherente donde lo heterogéneo y lo contingente se hacen necesarios.

Es por ello que, a través del acto de contar, el ser humano inscribe acontecimientos que inicialmente percibía como discordantes, extranjeros, extraños en relación con su vida o su proyecto de vida. La *puesta en intriga* religa acontecimientos

separados integrando en el tiempo la diversidad, lo contradictorio, lo discordante. De acuerdo con lo anterior, el relato se presenta como un sistema organizado que establece la cohesión de acontecimientos que inicialmente no tenían ninguna relación. Dicho sistema no se alimenta solamente de los acontecimientos vividos, sino que también tiene como fuente y encuentra su dinámica en búsquedas de sentido, en proyectos de vida. En el acto de contar, los seres humanos no narran todo, seleccionan los acontecimientos en función de un proyecto, de un propósito existencial. De este modo, los deseos, valores, ideales estructuran y motivan los relatos. Así, un acontecimiento puede detonar una narración al movilizar en el narrador una idea de justicia, paz, solidaridad. En este sentido, la *puesta en intriga*, la configuración del relato manifiesta una elección ética, y se convierten en testimonio del cuidado de una vida buena, para sí y para otros.

Esta dialéctica entre pasado y anticipación futura otorga al relato su poder de unificación. Contar-se está en relación con un proyecto existencial que va del pasado al futuro, ya que el relato hace que se experimente el pliegue y el despliegue del tiempo, haciendo pasar del tiempo vivido al narrado: “El tiempo llega a ser humano en la medida en que se articula de manera narrativa” (Ricœur, 1983: 17). Por consiguiente, si se tiene necesidad del relato, es para dar sentido al tiempo humano; es tomando en cuenta el tiempo como se comprende la naturaleza del relato. El relato habla del tiempo y el tiempo se dice bajo la forma de relato: “Si queremos saber qué es el tiempo, su significado humano, debemos pasar por el relato, y si deseamos saber lo que significa narrar-contar, debemos partir del carácter irrevocablemente temporal de nuestra existencia” (Greisch, 2001: 181).

Así pues, los relatos, con su *puesta en intriga*, aparecen como “El medio privilegiado gracias al cual reconfiguramos nuestra experiencia temporal, confusa, sin forma y muda”

(Ricoeur, 1983: 13). Para entender la articulación entre tiempo y relato, hay que comprender que la *puesta en intriga* de los relatos transforma el actuar humano. La configuración de la intriga cumple un rol mediador entre la experiencia vivida y el actuar futuro transformado. Así, el relato se entiende como una verdadera extensión del sí mismo hacia el futuro, inscribiéndolo en el tiempo.

En relación con esta comprensión del relato, Orofiamma (2002) subraya que no existe relato sin un mínimo de capacidad de reflexionar y comprender la vida, es decir, de totalizarla y recogerla en una historia. El relato no crea esta capacidad, se funda en ella y la despliega. El relato crea lo nuevo y lo inédito y eso que crea genera y quiebra la comprensión de sí y de la vida. Contar-se, narrar-se es comprender a través de la interpretación que el sujeto hace de sí gracias a la mediación del relato. Esta comprensión se realiza delante del relato que los seres humanos elaboran de su vida, recibiendo de este las condiciones de un sí que es capaz y tiene poder más allá de sí.

En esta perspectiva, Chanfrault-Duchet (1987) afirma que el relato de vida debe permitir dar cuenta de los modos de vida, y de lo vivido, de la relación entre práctica individual, práctica colectiva y cambio sociohistórico; de entender y analizar cómo es percibida, sentida, vivida en un relato la relación simbólica, que por la vía del juego identitario religa un individuo a un grupo, a la sociedad. Chanfrault-Duchet (1987) se pregunta qué se entiende por *relato de vida* y precisa que, en cuanto objeto como género, es el producto de un proceso global y coherente a través del cual el narrador, situándose como sujeto, intenta conferir un sentido a su experiencia vivida organizándolo en una estructura narrativa original y propia.

En este orden de ideas, Orofiamma (2002) subraya que el trabajo del relato busca la comprensión de lo vivido; es

un esfuerzo por entender eso que se experimenta en la condición humana compleja, confusa e inacabada. Por esta razón destaca que las teorías de la narración han permitido poner en evidencia un conjunto de reglas a las cuales obedecen los relatos y que los hacen totalidades organizadas para terminar configurando una historia que el narrador juzga coherente y convincente. El relato es un sistema organizado que busca encontrar una cohesión donde solo existen hechos inciertos, acontecimientos desligados, una masa caótica de percepciones y experiencias de vida. El relato da forma significativa, a través de la configuración y reconfiguración, a una historia constituida como totalidad en la cual el narrador se re-conoce. La configuración de la intriga permite ver una historia como totalidad, conformada por descripciones, personajes, un cuadro donde estos actúan, se desarrollan, una secuencia de acontecimientos que forman una explicación. El relato es una forma de explicación.

En efecto, el relato se presenta como un sistema organizado que lleva a encontrar una cohesión donde solo existen un conjunto incierto de acontecimientos dispersos. A través de la puesta en relato, el narrador da coherencia, unidad y sentido a su vida, pero también reconstruye dicha unidad y coherencia a través de una configuración diferente que otorga sentido a los actos vividos. El trabajo de la narración, del sujeto narrador, re-elabora, re-considera escenarios posibles, contando una historia en medio de otras que son posibles. En este proceso de construcción subjetiva, acontece una nueva puesta en forma de la experiencia vivida por medio de la cual el sujeto compromete una parte de sí, y de su relación con los otros y el mundo. Así, contar nuestros actos es construir algo de nosotros mismos y de nuestras decisiones y elecciones humanas.

En este sentido, el relato facilita el acceso a una dimensión subjetiva, es una puesta en forma de la experiencia

y es configurador de la identidad. Por consiguiente, el arte de contar se fundamenta en la capacidad de intercambiar, comunicar experiencias (Benjamin, 1936). En efecto, el narrador cuenta a partir de la experiencia, y eso que él cuenta llega a convertirse en experiencia en aquellos que escuchan su historia, en los narratarios. Esta manera de comprender la actividad narrativa lleva a pensar que el relato es un proceso de puesta en forma de la experiencia, donde están concernidos el narrador y el narratario, el lector del relato. En este proceso de puesta en relato, la experiencia se apoya en la memoria, constituida por acontecimientos que se han desarrollado, se han olvidado o se han relegado al inconsciente.

En coherencia con lo anterior es posible afirmar que el relato es una forma de discurso donde se re-escibe la historia individual basada en la experiencia, la memoria y el olvido. Así, el interés de aproximación a los relatos a través de la actividad narrativa se centra en colocar el acento sobre los procesos de elaboración y de compartir que comprometen la producción de sí. En coherencia con lo anterior, Orofiamma (2008: 70) afirma que la actividad de la narración es una forma de elaboración del tiempo vivido y que la historia, produciendo una cierta figuración de sí, llega a ser también una elaboración del sujeto en sus vínculos de pertenencia a los otros.

El acto narrativo permite que el sujeto se determine como individuo, pero también que se inscriba en el interior de una historia colectiva. La puesta en relato se considera como un trabajo de la subjetividad, de comunicar, de colocar en palabras lo vivido, de figurar lo real, reapropiándose de la experiencia y sus contradicciones. La narración ofrece una posibilidad de reintegración y reconfiguración de los elementos de la historia de vida, transformados a través de nuevas miradas. Creando un espacio de ficción, el relato se convierte en transfiguración de lo real que busca

revisar y modificar eso que le ha sucedido al sujeto. En esta perspectiva, la ficción es una tentativa de hacer más visible al sí mismo y, a través de este reconocimiento, lograr que este alcance una libertad más grande.

2. La dimensión formativa del acto de contar

Como afirma Wénin (2008: 370-393), existe una diferencia entre la historia contada, el contenido informativo del relato y la puesta en relato, su forma particular dada por el acto de contar, de la narración. Según Wénin (2008: 378), cuando una historia se cuenta, se hace de una manera, por medio de un cómo particular. Este es el interés del análisis narrativo pragmático. Por un lado, observar cómo la historia es contada y cuáles son los medios utilizados en el relato para tocar, afectar al destinatario-narratario-lector, y por otro lado, así guiarlo en su comprensión de eso que es contado, y producir, provocar ciertos efectos, sentimientos o reacciones. En este sentido, el relato es un medio de comunicación, su forma es la portadora de sentido y su impacto depende de la calidad de la narración (p. 372).

Al considerarse el relato como medio de comunicación y portador de sentido, este implica a quien se le dirige. El narrador conduce la mirada del narratario y su apreciación de los hechos y de los personajes, y solicita de su parte una reacción orientándolo a través de su estrategia narrativa y sus modos de narrar (p. 374). El narrador hace entrar al lector del relato en un mundo poblado de personajes, haciendo que se sienta próximo, cercano a estos; le propone valores y contra-valores de manera que lo lleva a reaccionar, a cuestionar su forma de pensar y de vivir; suscita reacciones afectivas y emocionales movidas por expectativas, simpatías, deseos que el relato despierta en el narratario (p. 375). En el acto de

lectura del relato, el narratario no es simplemente paciente, pasivo frente al acto de contar del narrador, sino agente, sujeto activo.

De cierta manera, el narratario también da vida al relato. Al no ser escuchado o leído, el relato es simplemente letra muerta. En consecuencia, toma vida cuando alguien lo recibe, y en la medida que este se desarrolla, su mundo toma forma. Todo ello gracias al trabajo mental, afectivo y emocional que suscita en el lector-narratario, a través de las elecciones, estrategias, modos de contar del narrador. En este sentido, emerge un compromiso de diálogo, a menudo implícito, entre narrador y narratario, un diálogo que hace posible la comprensión del relato. Este diálogo será fecundo si el narratario acoge el relato tal como se le da, dejándose introducir en su mundo, en sus ofertas de sentido (Wénin, 2008: 376). Así, al lector también le corresponde la tarea de construcción de sentido a través de los elementos que el narrador le brinda. Este es el proceso que el análisis narrativo pragmático busca colocar en evidencia, a través de sus herramientas, de los elementos del acto narrativo que guían al lector en su descubrimiento del mundo del relato. La cuestión del sentido del relato requiere de la interpretación que de él hace el lector.

Teniendo en cuenta esta perspectiva pragmática donde se reconoce que el relato es un medio de comunicación portador de sentido, que en el acto de lectura del relato el narratario es agente, y que se da un compromiso de diálogo entre narrador y narratario, es posible entender que existe una dimensión formativa del acto de contar vinculada a la comprensión, el conocimiento de sí y al reconocimiento del otro. En la experiencia como formador de maestros, particularmente a nivel posgradual, he encontrado que la práctica narrativa de los maestros, de cara a su ejercicio y su desarrollo profesional, es una práctica de formación. El relato es un

acto de comunicación, es la comunicación práctica de la experiencia acumulada en este. Narrar es un acto de comunicación, pero también de formación. En este orden de ideas, es posible afirmar que narrar tiene un significado y un sentido para el maestro que puede ser entendido desde la categoría de formación.

Así las cosas, la formación hace referencia a un deber de cultivar (cultura) los propios talentos, y por ello subyace en ella una dimensión ética: ocuparse del destino propio, ocuparse de sí mismo responsablemente, constituirse a sí mismo, es decir tiene que ver con el esfuerzo de humanización del individuo. La formación remite a un esfuerzo de proporcionar un contenido mayor al concepto de humanidad en nuestra persona. Así, la formación se entiende como un proceso temporal e histórico a través del cual un individuo, un colectivo, una obra, llegar a adquirir una forma (Fabre, 2011: 217). Junto a esta dimensión estética, también aparece la dimensión política referida a la integración del sujeto a una comunidad, a través de interacciones diversas y enriquecedoras para éste, llegando a ser y constituirse junto y con otros. La *Bildung*, la formación, es también trabajo, una transformación de las cosas, que llega a ser al mismo tiempo una transformación del sujeto, de sí mismo.

La formación así comprendida es una experiencia de un sujeto en la búsqueda de sí mismo. En este sentido, se puede afirmar que el contenido de la formación (*Bildung*) es la vida misma, la acción, el lenguaje, la cultura, las interrelaciones. La formación tiene que ver con un saber interpretativo-comprensivo (hermenéutico) de orden reflexivo (llegar a ser lo que soy, siendo) que se realiza a través de la narración, camino mediante el cual se llega a comprender la aventura de la conciencia de sí. Solo a través de la narrativa se puede llegar a armonizar los contrarios, una reconciliación con el tiempo, consigo mismo. En consecuencia, la formación

conduce, potencia y capacita para asumir, cargar y hacerse cargo de la complejidad de la historia (Fabre, 2011: 224).

En esta perspectiva, la formación toma todo su sentido cuando está constituida y fundada en una acción reflexiva. La formación tiene que ver con el formar-se, reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, acontecimientos, sentimientos, pensamientos, etc. Pero este trabajo de formar-se se desarrolla a través de interacciones de todo tipo, de interacciones con grupos, y supone mediaciones sociales (modelos, normas, reglas). Tener un trabajo sobre sí mismo implica pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras formas para hacer. Por lo tanto, no es posible formarse haciendo, y en este sentido la experiencia de un trabajo profesional no es por sí misma formadora para el que la lleva a cabo. La formación requiere medios para volver a lo hecho, de re- visar lo realizado, de hacer un balance reflexivo. Por ende, la formación se da cuando hay tiempo y espacio para este trabajo sobre sí mismo.

La reflexividad es dimensión constitutiva de la formación y hace referencia a la aptitud humana de percibir-se (percibir sus propias acciones y el contexto en el cual estas tienen lugar) como objeto de un pensamiento intencional y explícito. Esta reflexividad debe ser concebida, a la vez, como competencia y actitud. En cuanto competencia, es la aptitud de reconsiderar, repensar y reconstruir experiencias y acciones reflexionadas de forma sistémica y sistemática. La reflexividad presupone al mismo tiempo una actitud de apertura, de despertar y de curiosidad para cuestionar las propias situaciones y experiencias.

Teniendo en cuenta esta perspectiva reflexiva de la formación, es fundamental la capacidad de auto-regulación y de aprendizaje a partir de la experiencia, y para ello es fundamental el desarrollo de capacidades de auto-socio-construcción del sujeto. La formación coloca

al sujeto en relación con su práctica, a sí mismo, haciendo auto-observación, auto-análisis, cuestionando y experimentando; una relación reflexiva con lo que se hace, una conversación con lo real, la forma como se re-presenta, así como el plantearse preguntas sobre la forma de actuar. En palabras de Perrenoud (1998), la reflexividad es la capacidad de un sujeto de tomar su práctica como objeto de reflexión, de teorización. La reflexión se da en y sobre la acción. Este trabajo de reflexión no solo se realiza de forma individual, sino a través del ejercicio colectivo y cooperativo que toma diversas formas (supervisión, trabajo de equipo, momentos compartidos de análisis de prácticas, círculos dialógicos, etc.).

En este sentido es fundamental en la formación el desarrollo de meta-competencias, es decir de capacidades de aprendizaje, de auto-observación, de auto-diagnóstico, auto-crítica. Una formación que prepara para la auto-regulación y el cambio proveniente del trabajo sobre sí (con y junto a otros) que lleva a cabo el sujeto. La formación implica una mirada sobre sí, sobre el sujeto y sus representaciones, sus implícitos, su cultura, sus creencias, sus miedos y errores; pero también exige una lucidez más colectiva sobre los procesos de comunicación, de decisión, de competición, de ejercicio de poder.

Por lo tanto, la formación implica tomar en cuenta la experiencia de los actores al momento de comprender, explicar y transformar prácticas concretas; la implicación que de diversas formas estos sujetos tienen en la experiencia y la acción educativa, así como la producción de saberes útiles en la acción. Así las cosas, la formación remite a la investigación sobre y para la acción. En esta perspectiva, la formación implica un proceso de reflexión-acción-investigación-transformación (mejoramiento de las prácticas). En efecto, la formación requiere un proceso de reflexión, de interrogación y de

experimentación sistemáticas, que analiza eso que acontece y propone horizontes de mejoramiento de la acción. Ella demanda también procesos auto-reflexivos, de auto-comprensión y de auto-conocimiento a través de diálogos, conversaciones y compromisos vividos colectiva y cooperativamente.

Por ende, no solo se requiere la responsabilidad del sujeto individual que se compromete en la acción y que asume la responsabilidad de su práctica a través de un proceso auto-crítico, evaluando y perfeccionando su acción en búsqueda de su desarrollo integral, sino que también implica, convoca e invita a otros agentes concernidos en la acción para que participen en la resolución de los problemas que están en juego y descubran soluciones colectivamente. En consecuencia, la formación debe tomar en cuenta la interdependencia de los sujetos con las condiciones históricas y sociales a través de procesos comunicativos y participativos tendientes a escuchar, acoger y comprender las diversas experiencias y prácticas de los sujetos individuales y colectivos, promoviendo la justicia, la equidad y la democracia.

Como se ha afirmado inicialmente, teniendo en cuenta mi experiencia como formador de maestros a nivel posgradual, he descubierto que las prácticas narrativas de estos en su ejercicio docente y su desarrollo profesional es una práctica de formación. El acto de narrar constituye un espacio de comunicación y de formación. Así las cosas, el trabajo narrativo posibilita en el sujeto una capacidad de formarse y de producir saberes a través de las experiencias de vida. El relato puede considerarse como un medio de búsqueda del sujeto que configura procesos de construcción de sí, a través de dinámicas de individuación y de interacción entre el individuo y el mundo social. Búsqueda que se interesa por diferentes formas en que los sujetos se dicen, se enuncian

en diferentes contextos lingüísticos, sociales, culturales, simbólicos dentro de los cuales la experiencia es vivida e interpretada.

En esta perspectiva, es necesario subrayar que narrar es contar, pero también es saber de una manera particular (*gnarus*). Por ello, existe en toda producción de un relato la movilización de un cierto saber, conjugado con una forma particular de contar (de la puesta en relato, de la estrategia narrativa). En el contexto de la formación de maestros, es un saber de experiencia, un saber elaborado por estos a partir de las experiencias vividas. En este sentido, lo que atrae de un relato es que no se desarrolla como se espera. El relato sorprende, transgrede lo lineal, tiene un rol simbólico y conduce a territorios desconocidos.

A modo de prospectiva

Eran las seis y treinta de la mañana del 12 de agosto de 2013. Como siempre, llegué al salón de 10-3 a seguir la rutina de todos los viernes: revisión de los trabajos de la semana y constatación de que hayan escrito en el diario de vida. Este consiste en una rutina de escritura: en un cuaderno los estudiantes deben consignar todas sus vivencias, pensamientos, expectativas, angustias, alegrías cotidianas.

Allí debe haber mínimo tres producciones semanales, pero los diarios no son leídos, generalmente me limito a poner un revisado en las hojas escritas para constatar que el proceso de escritura se está llevando a cabo. Desde principio de año se llegó al acuerdo de que no sería leído a menos que el estudiante lo permitiera; entonces, al pasar al escritorio me dicen: “Puede leerlo”. Esta frase me otorga el honor de entrar en sus

vidas y dar mi opinión sobre las situaciones vividas. Generalmente, los mensajes corresponden a favores referentes a notas o a consejos sobre situaciones sentimentales o familiares complejas. Los estudiantes solo permiten esta injerencia por medio escrito, lo que allí se escribe no se vuelve a mencionar personalmente. El diario se convierte así en una especie de instrumento epistolar altamente enriquecedor, tanto para ellos como para mi labor docente.

Pero lo sucedido aquel día fue el “acontecimiento” que partió mi labor educativa en dos. Comencé a llamar alumnos mirando en desorden la planilla; dos de arriba, dos de abajo, dos del centro. Mecánicamente ponía el signo de visto en cada hoja, nadie me dijo “Pueda leerlo”. Estaba a punto de terminar mi labor, solo faltaban por llamar cuatro personas. Pronuncié su nombre y observé cómo se acercaba a mi escritorio, me puso el cuaderno allí y se retiró. Lo abrí, comencé a buscar la última revisión para, a partir de allí, comenzar a “contar” las páginas de la semana; llegué al punto exacto desde donde debía empezar a “chulear” las hojas; sin embargo, antes de pasar la segunda, mis ojos alcanzaron a percibir una oración: “Me tiro al MIO —medio de transporte masivo— y termino para siempre con esta hp vida”.

Era imposible no detenerme, observé su nombre en la lista, la miré, se encontraba con la cabeza recostada sobre el pupitre... Llamé a la compañera más cercana, le pregunté por su amiga: “¿Satizábal* está enferma?”. La volteó a mirar y contestó: “Yo no sé profe”. Sin que pudiera hacer nada por evitarlo, lanzó un grito agudo: “Satizábal, la profe pregunta que si estás enfermaaaa”.

Levantó la cabeza y contestó rotundo, en tono fuerte, sin posibilidad de réplica: “NO”, luego volvió a recostarse sobre el puesto tapándose la cara con el saco. Su compañera se fue a sentar.

Procedí a mirar a todo el grupo, todos se encontraban ocupados, unos hacían el taller que les había asignado, otros copiaban la tarea de Trigonometría que tocaba en la hora siguiente... Nadie me miraba, continué leyendo, era un plan de suicidio cuidadosamente pensado, iría a la estación COSMOCENTRO, allí se detienen los articulados más grandes, se pararía en la plataforma de espera y cuando el bus estuviese muy cerca se tiraría hacia sus ruedas. Volví a mirarla, continuaba allí, tapada con el saco, no se movía. Otra niña se acercó a mi puesto, cerré el cuaderno rápidamente. “Profe, no me ha llamado”, me pasó el cuaderno. Dije en voz alta: “Todos los que faltan porque les revise el diario colóquenlo en mi escritorio, por favor”. Solo aparecieron tres cuadernos. Después de revisarlos comencé a entregarlos uno a uno, a cada estudiante le decía algo para poder establecer contacto comunicativo con ella. Por fin me armé de valor y la llamé, no hubo respuesta. Repetí su nombre, ningún movimiento... El grupo comenzó a gritar: “Satizábaaaal, el cuaderno”. Levantó la cabeza y, sin mirarme, le hizo señas a la compañera del lado para que lo recogiera.

Sonó el timbre de cambio de clase, no había podido abordarla. ¿Qué hacer? Preocupada, me dirigí a la sala de profesores, tenía hora libre, el colegio no cuenta con psicóloga, no estaba la coordinadora, tampoco el rector, miré a mis colegas, nada qué hacer...

No pude aguantar más, me armé de valor y me dirigí nuevamente hacia 10-3, estaban en Trigonometría. “Profesor, perdone, ¿me permite a la estudiante Gina Satizábal?”. Ella ya había levantado la cabeza de su puesto, no oyó mi requerimiento, nuevamente fueron los estudiantes el necesario “coro” que la trajo al mundo: “Satizábaaal, la necesita Chuky” —ese es el apodo con que me reconocen en el colegio—. Extrañada, se dirigió hasta la puerta, se paró frente a mí, la tomé del brazo y la llevé hacia la cafetería. No hablamos nada por el camino, mi mente trataba de encontrar las palabras precisas... ¿Cómo decirle que había leído su diario? ¿Cómo aceptar que la confianza fue rota por mí? ¿Cómo abordar a una suicida?

La senté en una mesa alejada de todos, le pedí me esperara... fui al mostrador y pedí dos desayunos —perico (huevo revuelto con cebolla y tomate), chocolate con leche, pan o arepa—. Le grité desde allí: “Gina, ¿pan o arepa?”. Contestó extrañada: “Arepa”. Me senté a esperar el desayuno con ella. Allí, en ese instante, decidí tirarme a fondo: “¿Por qué te quieres matar, Gina?”, me armé de fortaleza y sostuve su mirada. Sus ojos primero se abrieron desorbitadamente, trataba de indagar, de dilucidar cómo me había dado cuenta, luego observé por su gesto que había comprendido el origen de mi pregunta, agachó la cabeza y comenzó un silencioso llanto. Me senté a su lado, la abracé duro, sin mediar palabra. Continuaba llorando sin parar. Llegó el desayuno, en silencio fui con ella a la llave de agua, lavé su cara, retiré el cabello de su rostro y me oí diciendo: “Vamos a desayunar”. Sonrió. Comenzamos a comer, hice alusión a la cebolla que estaba picada en

trozos muy grandes, le pregunté por qué le gustaba la arepa más que el pan, sonrió y dijo: “Porque es más grande”, reímos.

Cuando terminamos de desayunar, la abordé nuevamente, le pregunté por su familia, vive con la mamá, una hermana de catorce años y dos hermanitos de cuatro y tres. Su papá es drogadicto; la hermanita resultó embarazada, el hombre la cogió a patadas, la madre se metió a defenderla y también fue golpeada, Carmen entró en la pelea, era mucho más fuerte, por lo tanto, recibió la peor parte. Ella enfureció, le dijo todo lo que tenía guardado durante años, lo insultó, se abalanzó contra él con un palo, fue desarmada rápidamente y echada de la casa. Llevaba una semana durmiendo en el “Parque de la Horqueta” del barrio Siloé. Algunas veces come donde compañeras; otras, una vecina le da el sustento; ha pasado todas las noches en el parque.

La realidad se presentó sin caretas. El horror apareció de repente ante mis ojos en toda su magnitud, la niña lloraba desconsolada. En ese instante comprendí que no podía continuar impartiendo mi clase desde un lejano lugar, sin involucrarme a fondo con esa realidad. Que no podía seguir hablando de movimientos literarios, acentos, figuras estilísticas mientras esos estudiantes que estaban allí, sentados frente a mí, vivían existencias tan dolorosas, en las que el abandono, el hambre, el abuso, el maltrato se campeaba sin ningún pudor. Me sentí totalmente descontextualizada, torpe, desacertada. Sentí muchas ganas de llorar, tuve que hacer un esfuerzo sobrehumano para no hacerlo.

Me limité a abrazarla, secarle nuevamente las lágrimas, esta vez con las servilletas del desayuno.

Ahora Gina recibe el desayuno y el almuerzo en la institución, su padre fue denunciado en la Casa de Justicia, y Bienestar Familiar ha asumido de lleno el caso de la familia. Semanalmente, los docentes nos turnamos para darle los transportes que le permiten trasladarse a sus estudios de la media técnica. Se ha generado toda una revolución en el colegio y se ha establecido un equipo de investigación que pretende implementar el modelo pedagógico crítico-social, especializado en la intervención educativa de población vulnerable, en la institución. Sintió que no estaba sola en el mundo, que todos nos solidarizábamos con su dolor y que estábamos comprometidos a apoyarla decididamente.

(Relato de una maestra de una institución rural en el departamento de Caldas, Colombia).

En mi camino como formador de formadores, he tenido la vivencia de escuchar y leer narrativas de maestros en torno a sus prácticas y experiencias educativas, de lo que acontece en lo cotidiano. Los he invitado a contar, narrar lo que sucede en sus espacios de formación, en sus comunidades educativas, en sus relaciones educativas, en sus prácticas de enseñar, evaluar, pero también en la experiencia de aprendizaje. He descubierto, como se evidencia en la narración recuperada anteriormente, que a través de la escritura de sí (a menudo informal, espontánea) los maestros toman distancia de los hechos vividos para así reflexionar, pensar, sentir y transformar-se.

Es posible afirmar que el acto de contar de los maestros, que las narraciones construidas sobre sus experiencias y prácticas educativas son “relatos ejemplares”, no en sentido moral de mostrar ejemplos que se deban seguir, sino porque representan lecciones, ejemplos de una práctica que se convierten en mimesis creativas, creadoras, que abren a otras prácticas. Ejemplaridad que re-envía a la postura de los maestros comprometidos con sus prácticas, y que dan cuenta de las realidades, dilemas, cuestionamientos, urgencias a los cuales se confrontan y a las decisiones formativas que toman. Maestros que cuentan un momento de una clase, una parte de lo que ha sucedido en ella, en la experiencia de enseñar y aprender, en sus relaciones humanas y educativas. El acto de contar momentos pedagógicos es portador de enseñanzas, y por ello en el relato sobre las prácticas existen posibilidades y material para desarrollar competencias profesionales, curriculares, evaluativas, didácticas.

En mi experiencia y práctica como formador de maestros y particularmente lo que he vivido en el acto de contar, de su narrativa pedagógica, se han configurado dos formas de ver los relatos: uno desde el punto de vista de una práctica que necesita ser teorizada para comprender mejor las encrucijadas en torno a los aprendizajes de los estudiantes; dos, desde el punto de vista de la teoría como ayuda para distanciarse del sentido común. No es cuestión de teorizar las narrativas, los relatos, para reducirlos a enseñanzas que ilustren las teorías ayudándose en situaciones pedagógicas particulares. Por el contrario, el objetivo es hacer de los relatos fuentes de enseñanzas, de saber pedagógico situado, portador de un sentido teórico y experiencial.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1936). *Le Conteur. Œuvres III. Gallimard.*
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (1987). Le récit de vie : donnée ou texte? *Cahiers de Recherche Sociologique*, vol. 5, núm. 2, pp. 11-28.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film.* Cornell University Press.
- De Ryckel, C. y Delvigne, F. (2010). La construction de l'identité par le récit. *Psychothérapies*, vol. 30, núm. 4, pp. 229-240.
- Eco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation.* Grasset.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 59, pp. 215-225.
- Gadamer, H. G. (1997). *Essai d'autocritique.* Universalia.
- Genette, G. (1972). *Figures III.* Paris : Seuil.
- Greisch, J (2001). Paul Ricoeur.: L'itinérance du sens (Krisis). Paris : Millon.
- Jauss, Hans-Robert (1978). *Pour une esthetique de la reception.* Paris : Gallimard.
- Marguerat, D. (ed.). (2003). La Bible en récits. L'exégèse biblique à l'heure du lecteur. Colloque International d'Analyse Narrative des Textes de la Bible, Lausanne (marzo de 2002). *Le Monde de la Bible*, núm. 48. Labor et Fides.
- Orofiamma, R. (2002): Le travail de narration dans le récit de vie. Niewiadomski, C. y De Villers, G. (eds.), *Souci et soin de soi, Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, pp. 163-191. L'Harmattan.
- _____ (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. En sociologie et en formation. *Informations Sociales*, vol. 145, no. 1, 2008, pp. 68-81.
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive.* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit I. L'intrigue et le temps historique.* Seuil.
- _____ (1989). Éloge de la lecture et de l'écriture. *Revista d'Études Theologiques et Religieuses*, núm. 64, pp. 395-405.

Schapp, W. (1976). *Empêtrés dans des histoires*. Cerf.

Wénin, A. (2008). De l'analyse narrative à la théologie des récits bibliques. *Revista Théologique de Louvain*, núm. 39, fasc. 3, pp. 369-393.

Bibliografía de consulta

Grieu, E. (2003). *Nés de Dieu. Itinéraires de chrétiens engagés. Essai de lectura théologique*. Cerf.



Una conversación polifónica cuir acerca de qué hacen los relatos con nosotrxs

Luis Porta

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Francisco Ramallo

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Las palabras dan una versión científica de la realidad social en la que los humanos son dados como invariantes, no afectados por la historia, con una psique idéntica para cada uno.

Monique Wittig, *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, 2006.

Las potencialidades de una dimensión autobiográfica comenzaron a ocupar importancia en las discusiones sobre la investigación narrativa que compartimos en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (en adelante, GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En efecto, cada vez con mayor profundidad el des-ocultar de nuestra presencia en los textos es habitado por sentidos privados, íntimos y sensibles. Desde los otros modos de conocer, saber y ser que se ponen en juego a partir de asumir una primera persona, el modelo clásico de la ciencia moderna se expande en aspectos no solo pedagógicos, políticos y epistemológicos, sino también ontológicos y cognitivamente situados. Diríamos con Maria da Conceição Passegi (2015)

que si es del Norte de donde provienen los métodos, las reglas y la racionalidad científica, desde las polifonías del Sur emergen tradiciones ancladas en otros modos de narrar y de contar historias.

Poco podría discutirse con relación a que las narrativas autobiográficas son una vía de acceso privilegiado a lo humano y a otra forma de hacer ciencia. La cuestión es cómo llegar a la experiencia humana y cómo ella puede transformarse en un conocimiento a la vez científico y emancipador. En el GIEEC entendemos que lo autobiográfico abre una condición de metacognición y de reflexión sobre lo vivido, en que se vuelve central interrogarse acerca de qué es lo que hacemos con los relatos y qué es lo que hacen los relatos con nosotros (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018). En este capítulo rastreamos algunas consideraciones que las polifonías cuir desde el Sur, como proyecto académico, alimentan como condición para radicalizar el modo de conocer, saber y ser narrativo.

Para ello recordamos que en las ciencias sociales, y específicamente en el campo de la educación, la llamada *investigación narrativa* posee una tradición tan rica como difusa, caracterizada por la defensa del estudio de los sujetos en sus propios contextos históricos, en oposición a las estructuras sociales en las que aparecen inmersos. A pesar de su notable emergencia y dada su variabilidad, podríamos reconocer que la investigación narrativa alude a metodologías múltiples que se encuentran en distintas etapas de desarrollo (Chase, 2015). Así mismo, entre ellas es factible identificar una tendencia a explorar nuevas ideas, métodos e interrogantes, cuya potencia radica en la consideración de los sentidos posibles que comunican los puntos de vista del narrador e incluyen (auto)reflexiones que destacan la importancia de contar historias. Recogen no solo pensamientos e interpretaciones, sino también emociones y vivencias autobiográficas que proponen un proyecto

democrático comprometido con la justicia social en una “era de incertidumbre” (Denzin y Lincoln, 2011).

Esta tendencia se inscribe en un desorden científico mucho más provisorio, menos autoritario y con mayor autorreflexión, a la vez que propone interrumpir procesos sociales opresivos (Chase, 2015). Aún más, destaca formas creativas en las que los investigadores adaptan piezas y se convierten en tejedores de retazos del mundo —tal como sugirieron Denzin y Lincoln (2011) a partir de las metáforas de *bricoleur* y *quilt maker*—. El oficio de narrar, entonces, implica construir una trama en una combinación o montaje de imágenes —quizás como ocurre en el cine— en la que cada práctica interpretativa que se pone en juego hace visible un mundo a su propia manera.

Desde estas lecturas de la investigación narrativa se reconoce, además, la inestabilidad de lo enunciado siempre ligado a la fluidez de formas novedosas de pensar más cerca de quiénes se benefician con las acciones científicas. Y si bien aún queda mucho por delante en la revisión de la crítica social que propone, no ha sido poco su aporte a la ruptura de los grandes relatos de los paradigmas ontológicos/metodológicos únicos y abarcadores. En tanto que el foco está en la subjetividad, la experiencia y la creatividad humana, conduce a valorizar los binomios oscurecidos del saber: razón/emoción, mente/cuerpo, conocimiento/ignorancia, teoría/práctica, público/privado, normal/anormal, entre otros.

Sería ingenuo no reconocer que respecto de la investigación narrativa podríamos desplegar diversas perspectivas, en un enorme arco que va desde las posturas que asumen el análisis empírico con la reconstrucción de los hechos —a través de un riguroso trabajo documental descriptivo y narrativo— hasta aquellas que se concentran en el estudio de los significados de los sujetos, entendiéndola como transformación del sentido de lo vivido. Más aún, este arco puede

entonces ser tensionado por otras perspectivas cuya pretensión es reconstruir el para qué de los relatos y los sentidos que afectan a quienes los producen.

En tanto que múltiples son las formas de comprender la investigación narrativa, en la comunidad académica que conformamos (el GIEEC) profundizamos la idea de que este tipo de investigación no solo implica una metodología específica —como podría ser la utilización del enfoque biográfico/narrativo—, sino que además constituye otro modo de conocer. Una forma que es eminentemente política, al invertir la ecuación y remarcar que la investigación es un tipo de narrativa. Es por eso que 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 en el cotidiano de las personas. Ello nos ubica en una disputa acerca del sentido de lo que es investigar y lo que debe esperarse de esta empresa (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015).

En concurrencia con esta postura, la ciencia clásica queda cartografiada en el mapa más abarcador de las formas de colonización y normalización que aún hoy nos conforman, como hábitat primordial de nuestros cuerpos y mentes. En plena disonancia y con coordenadas geográfico-temporales precisas, que abrevan en campos académicos-culturales diversos, nuestro posicionamiento narrativo convoca a la posibilidad de nombrar y deconstruir agenciamientos políticos, en los cuales podamos arrogarnos una potestad discursiva a partir de actos de implicación con nuestra provisoria inmediatez (Yedaide, 2016).

En su necesaria variabilidad y diferencia, la radicalización de la investigación narrativa podría ser comprendida a partir del concepto de “genealogías excéntricas”, que João Manuel de Oliveira (2017) acuñó para descentrar un origen único de las mil maneras de pensar/vivir lo *queer* y

para impugnar la vocación normalizadora del conocimiento occidental. Así como el campo de la teoría *queer* (que en nuestro caso decimos nombrar como *cuir*, a partir de utilizar un léxico arraigado a nuestras propias incomodidades y temores), la investigación narrativa radicalizada se compone desde márgenes periféricos que no necesariamente se encaminan a los centros. Por tanto, en nuestro contexto institucional y normalizador de la educación del profesorado, este tipo de investigación alude a genealogías otras que muchas veces emergen fuera y a contrapelo de los centros de producción de conocimiento —a partir de los saberes subyugados de las periferias— y que se presentan como extravagantes frente al orden canónico. Estas insurgencias buscan formular estrategias de resistencia, desconfían de categorías establecidas y se movilizan como modos de transgredir las prácticas y los discursos sociales insaturados y naturalizados (Oliveira, 2017).

Este recorrido fue sedimentándose a partir del reconocimiento de la vocación política y de la posibilidad de (des)ocultar una primera persona en el conocimiento, que fue creciendo con la investigación sobre las prácticas de enseñanza desde el año 2003 en el GIEEC, cuyas transgresiones comenzaron a posicionar a la docencia en términos vitales. En una breve síntesis, podríamos reconocer cuatro momentos de expansión en nuestro grupo. Una primera etapa —entre 2003 y 2007— coincidió temporalmente con la evolución de los primeros dos proyectos cuyas preocupaciones iniciáticas estuvieron puestas en la conceptualización de la buena enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza en la formación del profesorado en el marco de la “Nueva Agenda de la Didáctica” (Litwin, 1997). Indagar acerca de la buena enseñanza a partir de las narrativas de los sujetos implicados en ella resultó el inicio de un camino altamente subjetivo para los investigadores del grupo.

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 las biografías de los profesores. 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. Es por ello que, en una segunda etapa transcurrida entre 2008 y 2013, se abordó la vida privada 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 (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014). En dicha etapa, a diferencia de la anterior, las entrevistas recorrieron su vida personal y profesional, como 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, los relatos (auto)biográficos permitieron que emergieran categorías significantes para conceptualizar la docencia dentro y fuera de ella.

La tercera etapa corresponde al período 2014-2016, en donde se produce una expansión de lo (auto)biográfico no solo en términos metodológicos-instrumentales, sino también 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, Álvarez y Yedaide, 2014; Porta, 2015; Porta y Flores, 2018). Otro de los rasgos de esta etapa fue la incorporación de las discusiones

de las epistemologías del Sur y los estudios descoloniales en el campo de la investigación biográfico-narrativa, que habilitó 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 vívida, local e inmediata (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014: 1179).

En este tránsito desde la legitimada y admitida forma de la ciencia a 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 por otro, la restitución del agenciamiento político por el otro (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015: 28). En efecto, en estas nuevas formas de investigar procuran medios de validez dialógica, autorreflexiva o contextual (Denzin y Lincoln, 2011).

Más aún, el desprendimiento de la práctica de investigación cualitativa clásica fue acompañando 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. En la metáfora, el cristal es un prisma que refleja externamente, se refracta dentro de sí mismo y crea diferentes colores, modelos y direcciones que permiten avanzar por distintos caminos (Porta, 2015).

Por último, en la etapa actual en el GIEEC consolidamos una expansión de lo (auto)biográfico en la que se presentaron nuevos desafíos que trascienden el campo de la formación de formadores y se adentran en cuestiones epistemológicas,

imbricadas necesariamente en la educación en su sentido ontológico más amplio. Con una mirada autoetnográfica, compusimos investigaciones en torno a la historia de prácticas pedagógicas (Ramallo, 2017) o las políticas públicas acerca de la formación docente (Aguirre, 2018) a partir de una autonarración de los protagonistas y de una metanarración del investigador. Para ello privilegiamos instrumentos de interpretación de datos y documentos narrativos que, interpelados por las discusiones de la teoría cuir, habilitan abordajes desnormalizadores y, sobre todo, de afectación del sujeto que narra.

De este modo, comenzamos a darle importancia a la intención de reconocer quién es el sujeto que narra. Específicamente en una investigación sobre los profesores y las prácticas de enseñanza en el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX, a partir del caso del Colegio Nacional de Mar del Plata, discutimos y revisamos las miradas nostálgicas y desprovistas de la capacidad de acción de los sujetos que suelen, dolorosamente, caracterizar al campo de la historia de la educación en general y los relatos sobre esta formación en particular. De hecho, los relatos sobre la formación en el bachillerato argentino están vivos en los viejos pasillos de las nuevas escuelas, resuenan y sedimentan el presente alimentando posicionamientos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo (Ramallo, 2017).

En el caso de una investigación sobre las políticas educativas de la formación docente, la posibilidad de interpretarlas recuperando las voces, experiencias y sentimientos de los sujetos que forman parte de ellas permitió identificar cómo se traducen en el contexto cotidiano, se resignifican y se reapropian otorgándoles otros sentidos de los establecidos en la normativa (Aguirre, 2018). Especialmente el abordaje (auto)biográfico posibilitó recuperar los sentidos otorgados a cada nuevo dato a partir de un diario autoetnográfico, en

el que se registraron las emociones y los sentimientos que la experiencia vivida despierta. El diario autoetnográfico como relato en primera persona de experiencias personales constituye una forma de escritura en la que se conecta lo personal con lo cultural. Por tanto, se destaca la importancia de la propia subjetividad del investigador y se pone énfasis en la práctica del oficio a partir de su propia experiencia en el campo y del trabajo interpretativo que va desarrollando. De hecho, estos relatos son altamente personalizados, “textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural” (Richardson, 2003: 512). Al mismo tiempo, colaboran en comprender cómo se transforman nuestras maneras de pensar, de mirar e incluso de ser.

En esta experiencia de expansión —siendo injustamente breves— quizás existan tres referencias ineludibles en el campo de la investigación narrativa en la educación. Por un lado, los aportes de Jean Clandinin y Michael Connelly (1995) con relación a reconocer cómo la experiencia y la vida se componen narrativamente, de modo que, no solo vivimos relatos, sino que vivimos desde y como relatos, desde y como relatos que nos contamos o que nos han contado. Desde este enfoque, la diferenciación de indagación en lugar de investigación remarcó una perspectiva que no está centrada en la utilización de los datos narrativos, sino en que el propio proceso de investigación sea una experiencia narrativa. La indagación narrativa no busca representar la realidad, sino generar nuevas relaciones de los seres humanos con su ambiente, de manera que permita una nueva experiencia más significativa y menos abrumadora y opresiva. Entonces, la aspiración es que la indagación nazca de la experiencia y vuelva a ella, generando la posibilidad de nuevas versiones de esta —un ciclo que denominan “vivir, contar, recontar y revivir”, en el que no es suficiente contar historias

ni tampoco lo es interpretarlas—. La aspiración es componer nuevos relatos que impulsen posibilidades para vivir nuevas experiencias (Clandinin y Connelly, 1995).

Otra contribución importante se conformó a partir de las reflexiones de José Contreras (2016) respecto de una investigación narrativa que profundizase educativamente la experiencia, lo que implica sostener una pregunta educativa junto al pensar narrativo. Por tanto, no se trata de indagar sobre los relatos sino de indagar con los relatos, en una lectura resonante que conecta experiencias propias y ajenas para compartir el preguntar que un texto suscita. Una indagación no solo narrativa, sino educativa. Hacer pedagógicamente pensable una narrativa significa pensar viéndose en situación, y no realizar una teorización abstracta. Aproximarse narrativamente a la educación alude, entonces, a mirar la educación como la vida misma, y no solo como programas tecnocráticos que se aplican. Una investigación narrativa radicalizada supone, además, que eres tú también —con tus circunstancias y tramas vitales— quien está allí, viviendo junto a quienes habitan las aulas y las situaciones. Por consiguiente, lo importante no es tanto la forma concreta que adquiera, como la oportunidad de que “llegue, diga o mueva algo”, que los relatos que contamos puedan convivir con nosotros, abriendo el futuro más que cerrándolo (Contreras, 2016).

Finalmente, los aportes de Daniel Suárez (2016) en relación con la documentación narrativa resaltan un potencial político y metodológico que anima a democratizar las relaciones de conocimiento y de poder dentro de la producción de saberes, a partir de impulsar una investigación narrativa reconocida como una modalidad de trabajo pedagógico, en la cual movilizar los relatos en la educación se vuelve investigación, formación y acción. Lo sugerente del enfoque de este grupo de trabajo es la des-jerarquización y la ampliación de los saberes pedagógicos en la vida misma, como también

la secuenciación de momentos metodológicos que acompañan desde la generación de condiciones políticas e institucionales hasta la conformación de redes de educadores a partir de la publicación y circulación de relatos de experiencia.

Una narrativa cuir en las polifonías del Sur para la educación

En un esfuerzo de delimitación ficticia, la teoría cuir podría ser reconocida como una escritura auto-política y auto-teórica (Preciado, 2008) que se advierte transgresora tanto en su polifonía como en su multiplicidad o localización. Reñida con lo normal, lo legítimo y lo dominante, no hay nada en particular a lo que necesariamente se refiere. No obstante, en esa indecibilidad no puede sino proliferar un pensamiento alternativo y disidente (Flores, 2017). En —y por— el incesante juego de desnormalización, lo *queer* se institucionaliza. De hecho, como explicó Javier Sáez (2005), Teresa de Lauretis —a quien se le atribuye haber acuñado el término en la academia en 1991— se distanció rápidamente de él al comprender que las instituciones y los saberes establecidos se habían apropiado de ella y habían, en gran medida, desactivado o naturalizado parte de su potencia y creatividad.

En el saber académico normalizado se suele atribuir el origen de lo *queer* a la reflexión teórica que surgió en la segunda mitad de la década de 1980 en los Estados Unidos, fundamentalmente como una respuesta a los estudios clásicos sobre la homosexualidad y el lesbianismo. Sin embargo, en esta genealogía imposible, Lorenzo Bernini (2015) interpretó lo que llamó “apocalipsis *queer*” como la secuenciación de elementos para una teoría anti-social en la cual no existiría un único camino. Bernini (2015) abrió pistas

para reconocer que la discusión no tendría su origen únicamente en la academia norteamericana, sino que debería rastrearse en los movimientos *queer* fuera de ella. Una vez establecido que lo *queer* no podría ser explicable o delimitable por referencia a una única historia o proceso genealógico, podríamos reconocer que las raíces de la teoría *queer* (o del término) por lo general residirían en los textos de Judith Butler (2016) y Eve K. Sedgwick (1998) —aunque también allí tuvieron un lugar predominante las conversaciones que ya había sugerido Michel Foucault—. Otras lecturas resuenan ausentes en la tensionada visibilidad de la pulsión *queer*, que Plummer (2012) caracterizó como una escritura con un estilo algo arrogante que niega logros políticos y teóricos del pasado como si tuvieran el monopolio de la validez política.

Lo cierto es que lo *queer* niega toda categoría fija y busca subvertir toda tendencia hacia la normalidad dentro de su estudio. Además de ser muy difícil de definir por su significado polifónico, esta pretensión de delimitación es imposible. Por tanto, las polifonías cuir cobran sentido en intervenciones performáticas, en un descarnado ataque contra la actividad normal en el ámbito académico y por tanto debe poner a prueba los acuerdos, por lo que no debería dar cabida a ningún intento de definición o de codificación. Anotará a su vez Sedgwick (1998) que entre las cosas que puede “significar” lo *queer* están: “la red abierta de posibilidades, brechas, solapamientos, disonancias y resonancias, lapsos y excesos de significado cuando los elementos constitutivos del género de cualquiera, de la sexualidad de cualquiera no son (no *pueden ser*) hechos para significar monolíticamente” (p. 8). Es un asunto complicado y anárquico que ve el mundo de la normalización y la normalidad como su enemigo (Plummer, 2012: 345).

Será necesario en cada caso redefinir los contextos de uso, modificar los usuarios y, sobre todo, movilizar los lenguajes

políticos que nos han construido como abyectos. Podría también anotarse que el término “queer”, o “cuir”, representa un sentido peyorativo destinado a identidades que suelen escapar a la óptica heterosexual. Las identidades negativas son transformadas en posibles lugares de producción de identidades resistentes a esa normalización. Como indicamos antes, la expresión “teoría queer” suele aludir a los textos de Judith Butler (2016), Eve K. Sedgwick (1998), Michael Warner (1992), Monique Wittig (2006) o Gloria Anzaldúa (1987), entre tantxs otrxs autorxs, que componen un proyecto político-académico que disputa la dominación del cuerpo masculino blanco heterosexual como ficción dominante en la exclusión de las disidencias sexuales (Preciado, 2008).

Asimismo, lo *queer* se compone principalmente en las periferias sociales y es fuera de la universidad y de las producciones académicas en donde se generan fundamentalmente sus discursos. Rikki Wilchins (2004) fue contundente en su crítica a la teoría universitaria sobre lxs *queers* y advirtió sobre su carácter poético-literario, a la vez que realizó toda una invitación a la interseccionalidad de los estudios de la disidencia sexual. Desde luego, la clase es un concepto que atraviesa los procesos de identificación y desidentificación que importan tanto en proyectos que intentar echar luz sobre las prácticas culturales entre las que la educación cumple, precisamente, un rol tan seminal en la formación y consolidación de una subjetividad. Las implicancias metodológicas son ineludibles.

Un mínimo reconocimiento de la proliferante multiplicidad de sus lecturas, que surge de una experiencia que no conoce fronteras, vuelve innecesario explicar por qué lo *queer* también puede ser un proyecto del Sur, advirtiendo que existen diferentes modos de leer y de vivir lo cuir como también se ha popularizado en América Latina (Flores, 2017). Más aún, la invitación de re-sentir lo *queer* que Falconí Trávez,

Castellanos y Viteri (2014) proponen como una manera de volver a pensarlo en tensión con su carácter etnocéntrico y su ubicación geo-histórica emplazada en el Norte a la vez recuerda que es un término propuesto para la des-estabilización corporal y que, por su carácter resbaladizo, no puede ser apropiado del todo, en tanto que re-sentir lo *queer* está vinculado a volver a sentir o sentir de otro modo desde la compleja productividad del Sur.

Ello no implica desconocer que existen tensiones entre lo descolonial y lo cuir; mientras lo descolonial por lo general pone su acento en la experiencia, el significado y la subjetividad humana de la diferencia colonial (Mignolo, 2011), la teoría cuir tiende a rechazar todo esto en favor de las representaciones. Mientras que lo descolonial solicita que nos aproximemos a los mundos que estamos estudiando, la teoría cuir casi suplica que se mantenga la distancia: un mundo de textos, des-familiarización y des-construcción. La distancia del pensamiento descolonial es la de una crítica consciente de sí misma. Las dos se asientan en un trasfondo político y ético. Ambas admiten la contradictoria confusión de la vida social. Ken Plummer (2012) ha llamado a yuxtaponer diferencias y complejidades con similitudes y armonías. La contradicción, la ambivalencia y la tensión están presentes en todas las investigaciones científicas, de modo que es necesario vivir con las tensiones y el hecho de tomar conciencia de ellas sienta una base importante para el investigador/educador (auto)reflexivo. Tensiones propias de la ciencia desde lo *queer*. A partir de ello, rastrea algunas incoherencias que encontró en su propio lenguaje de investigación —y en sus investigaciones— y sugiere formas de vivir con ellas. Lo que él llama *el lenguaje del humanismo crítico*, y en ocasiones un lenguaje mucho más radicalizado, es lo que circula con el nombre de teoría *queer*.

Quizás Valeria Flores cuente como una de las voces más notables en la producción local en torno a los cruces entre disidencia sexual y educación. Sus contribuciones resultan en una provocadora relación con la producción de conocimiento académico, institución a la que no pertenece pero que la busca, no únicamente por su prolífica escritura, sino por sus invalores aportes a un pensamiento en torno al cuerpo, las sexualidades, y las experiencias educativas en diferentes ciudades e instituciones educativas, en aulas y en talleres. Flores (2017) propone un pensamiento de la educación con la conciencia de que “todo conocimiento y toda ignorancia suponen una forma de violencia” (Flores, 2017: 12) por lo que hay ni más ni menos que cuestionar, interrogar ese estado de la cuestión, desmantelando el mismo acto educativo como normalizador o “dispositivo disciplinario de subjetivación” (Flores, 2017: 118).

Descomponer y dislocar los relatos en la educación

En este texto buscamos remarcar cómo la insurgencia cuir en las polifonías del Sur alimenta una radicalización narrativa para la educación, a partir de transgresiones que se inician metodológicas/conceptuales y se vuelven ontológicas/experienciales. Estas convergencias son útiles para remitir a un carácter narrativo radicalizado de la investigación en educación que aluda a una composición —tal como lo hicieron Fine y Weis (2011)— priorizando tanto el carácter subversivo como creativo y que expanda los modos de conocer asociados al giro textual cuir. A la vez, posibilita una oscilación entre lo particular y lo estructural como arsenal legítimo en las pugnas por la representación de lo real y lo irreal, del conocimiento y de la ignorancia.

Junto a la idea composición —ligada a las formas de conocer de las artes tal como podría ser las formas de crear una música— las polifonías cuir podrían alimentar una descomposición del lenguaje narrativo, en el sentido de componer relatos que puedan competir por la representación del mundo —o los mundos— y que sean oportunos para descolonizar y desnormalizar nuestras mentes, cuerpos y espíritus. En las ciencias sociales y las humanidades, una composición podría referirse a los procedimientos morfológicos que permiten la creación de nuevas palabras —o si se quiere, neologismos—. En otros campos de saberes, como las artes, una composición es un proceso de creación de una obra o la secuenciación de una coreografía. *Descomponer* también significa separar las diversas partes o elementos que forman un compuesto o un todo, por ejemplo, un prisma óptico es un cuerpo transparente que descompone la luz en varias luces de un solo color. Además, puede ser pensando como desorganizar o desbaratar una determinada cosa, estropear un mecanismo, hacer que alguien pierda la calma o la tranquilidad, un resentimiento en la salud de una persona —o de una parte de su cuerpo— o el estado de putrefacción de una sustancia animal o vegetal. Con tales sentidos, más y menos metafóricos, la radicalización de la narrativa se vuelve en sí misma una oportunidad para des-componer los relatos en la educación.

Las lecturas performativas, la expansión a otros lenguajes y otras maneras desnormalizadoras de componer los saberes evocan a las humanidades y trae consigo la posibilidad de que la investigación se entremezcle con lo poético, el arte dramático, la filosofía, la fotografía, los videos y las películas, la narrativa y las historias. A la vez, que el trabajo académico se pueda volver irónico, cómico, paradójico y, a veces, carnavalesco. Quizás las provocaciones más profundas aludan a la radicalización del giro textual y las etnografías

experimentales por fuera de la “mentira textual”, en el sentido de que invaden las vidas y las cadenas de conexiones más extensas que dan forma al trabajo científico. Del mismo modo invaden, también, las etnografías subversivas como regreso al trabajo de campo, a partir de metodologías “carroñeras”: distintos métodos aplicados con el fin de compilar y producir información sobre sujetos, cuerpos y emociones que han sido dejados de lado en los estudios tradicionales sobre el comportamiento humano y que, en su conjunto, implican la creación, disolución, recreación o redisolución de significados categóricos viejos y nuevos, en cierta deslealtad para con los métodos disciplinarios convencionales (Plummer, 2012: 358).

En diálogo con ello, un primer punto para destacar sería reconocer que las palabras —o más bien el lenguaje— componen el primer contrato social. Monique Wittig (2006) advirtió esta tesis y diagramó un lugar matricial para descomponer la naturalización de la heterosexualidad como principio de la desigualdad social —o mente hetero—. La denuncia de Wittig expresó un rechazo a las interpretaciones totalizadoras del psicoanálisis y la imposibilidad de crear categorías propias en los discursos existentes por parte de todos aquellos sujetos no heterosexuales, en la violencia mental y física que es producida por discursos abstractos y “científicos”, como también por los de los medios de comunicación y las opiniones cotidianas y del “sentido común”. Esta escritura fundante en la institucionalización de los estudios cuir compuso preguntas subversivas: ¿cuál es el lugar de la ciencia?, ¿qué tipo de conocimiento construye?, ¿qué es lo diferente y lo otro sino lo dominado? Además, desde este indagar se advirtió que el poder narrativo y discursivo actúa en forma material y concreta sobre nuestros cuerpos y mentes a partir de definir, por ejemplo, una relación sexual obligatoria entre “hombre” y “mujer” —con ese carácter ineludible— como

conocimiento y como principio obvio. Como algo dado previo a toda ciencia que desarrolla una interpretación totalizadora de los relatos, de la realidad social de la cultura, del lenguaje y de todos los fenómenos subjetivos al mismo tiempo (Wittig, 2006: 52).

Un segundo aspecto de esta conversación podría comprender al poder narrativo, como auto-política y auto-teoría. Quizás el ejemplo más visible pueda reconocerse en el texto que Paul Preciado comenzó a escribir en diciembre de 2004 cuando Beatriz Preciado tomó la decisión “indecible” de cambiar su nombre, advirtiendo que tal gesto no debe reconocerse como el paso último y definitivo en una transición de género, sino como otra práctica más del desplazamiento y la resistencia del lenguaje (Preciado, 2008: 15). Esa escritura autobiográfica es un ensayo corporal y una forma de insurrección sexual a través de la narrativa, una ficción auto-política de mutaciones fisiológicas y políticas provocadas por la testosterona en su cuerpo. Para su autora, es un manual de bioterrorismo de género a escala molecular en una cartografía en extinción, que propone evitar el dogmatismo y la creencia de nombrar un propio lenguaje.

Su propio cuerpo —y no solo su mente— es el lugar que compone el relato. En *Testo Yonqui*, Preciado (2008) se toma a sí misma como el objeto de un experimento, se autointoxica con una droga sintética de testosterona a la que llama *una droga política* —ya que no está diseñada para ser tomada por mujeres— y para ella es un arma para hacer explotar al sistema sexo/género desde adentro. Desde esta polifonía *queer*, la narrativa se radicaliza para encarnar a la heterosexualidad y la homosexualidad como ficciones políticas —al igual que ser hombre o mujer y un conjunto de tecnologías de domesticación del cuerpo—. En tal sentido, las palabras son habitadas con el cuerpo y los sentidos, en una acción narrativa performativa: “mis células son el aparato político por excelencia, un

espacio público-privado de vigilancia y activación que tiene la ventaja de contribuir a mantener la ficción de mi subjetividad y su soporte bioquímico” (Preciado, 2008: 105).

Es decir que lo narrativo está en el propio cuerpo, puesto que hombre y mujer no existen sino como efectos políticos fantasmáticos de procesos técnicos de normalización (Preciado, 2008: 110). Y más aún, se trata de intervenir en este proceso de producción de forma consciente e intencional una narrativa performática hasta lograr formas viables de incorporación de género, “de producir una nueva plataforma sexual y afectiva —ni masculina ni femenina— en el sentido farmacopornográfico del término que permita la transformación de la especie” (Preciado, 2008: 110).

Asimismo, en cuarto lugar, podríamos resaltar la intención de radicalizar la investigación narrativa respecto de la aniquilación o no de posibilidades de acción a partir de la performatividad de un texto. La performatividad aparece progresivamente como una herramienta de amplio espectro desde la que 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 sus subjetividades tanto normativas como abyectas. Diana Taylor (2015), a partir de remarcar la polisemia de un concepto —que a su vez significa muchas cosas aparentemente contradictorias—, remarcó la fluidez, lo impuro, lo híbrido y lo artístico de lo narrativo. Desde la década del sesenta del siglo XX, diferentes artistas han usado sus cuerpos para enfrentarse a los regímenes de poder y a las normas sociales, a partir de un narrar que “no se limita a la repetición mimética. Incluye también la posibilidad de cambio, crítica y creatividad dentro de una repetición. [...] que se re-actualiza en cada nueva instancia” (Taylor, 2015: 17).

La performatividad opera como actos vitales de transferencia, transmitiendo el saber social, la memoria y el

sentido de identidad a partir de acciones reiteradas. A su vez, la performatividad es una práctica y una epistemología, una forma de comprender el mundo y un lente metodológico (Taylor, 2015: 31). Representación y acción en la imposibilidad de una definición estable son efímeras, ya que un acto nunca se puede repetir de manera exacta.

En una genealogía política —y posible— de la performatividad, Preciado (2004) destacó que la noción de *performance* ha sido usada para desnaturalizar la diferencia sexual y poner fin tanto a los debates de esencialismo y constructivismo como a los de igualdad y diferencia. En tal sentido, la noción de *performance*, tal como fue utilizada en textos *cuir*, depende de una inscripción narrativa, poética y política múltiple. Aunque aún más importante es reconocer que la performatividad está en la lectura y no en el texto, Pablo Pérez Navarro (2008) advirtió que la performatividad cuestiona cualquier posibilidad de contención en el registro exclusivo de la filosofía del lenguaje; como concepto contribuye —simultánea y contradictoriamente— tanto a la consecución de dicho objetivo como a la imposibilidad de mantener exclusivamente ese marco de referencia. En su genealogía, este concepto sufrió un importante desplazamiento de su significado a manos de Derrida, al ponerse en relación con una “textualidad generalizada” que excede los límites filosóficos tradicionales de los conceptos de “textos”, “escritura” y “lenguaje” (Pérez Navarro, 2008). La performatividad al narrar *performa*, lo cual implica repetición o reiteración, cita del léxico que la significa, proceso constante de re-inscripción, en la imposibilidad de que algo se repita tal cual una y otra vez. Ello radicaliza aún más el poder del lenguaje de formar y deformar la identidad del sujeto —y sus negativos: diferencia y alteridad— (Butler, 2016).

Finalmente, enumerando aspectos de esta conversación sin ningún criterio exhaustivo, desde la teoría *cuir* y la

radicalización de la investigación narrativa en la educación es posible reconocer una afectación de las palabras. Ello prioriza una trama vincular y afectiva de la desnormalización que revela una implicación tanto intelectual como emocional. Con ello, no se propone practicar un culto a lo afectivo ni un reduccionismo corporal, sino más bien una apelación que desconozca lo unilateral respecto de lo racional como campo aséptico o neutral. Otro aspecto podría reconocerse a partir de la necesidad de provocar una “afectación sensible” en la narrativa de la educación (Yedaide y Porta, 2017) y rescatar ese lado oscuro del binomio razón/sentimientos, dando entrada al erotismo, a la vida y al placer. De este modo, se amplían sentidos para el tratamiento de cuestiones ligadas a lo sensible de cada imposible sujeto.

En términos epistemológicos, ello indicaría una afectación —o erotización— de la teoría y del conocimiento. A partir de refutar el modelo clásico de ciencia y de saber, podríamos decir que la teoría como forma epistémica de colonización y normalización anula pulsiones activas y amorosas en los relatos de la educación. Advertimos que la pérdida de las emociones y los sentidos vitales aniquila posibilidades de registrar transgresiones sensibles a las diferencias en las formas afectivas de cada ser. La ponderación de nuestros afectos entrama un pensar y un sentir de y con nuestras emociones que, además, invita a expandir la performatividad de nuestras palabras.

En una apuesta sensible, por tanto, deviene central contribuir a la construcción de nuevos discursos y nuevas prácticas que revelen una creciente legitimidad de las propias implicancias en nuestros relatos, a partir de dislocar o invitar a abandonar la autoarrogancia explicadora y omnipresente que caracteriza al saber científico objetivo, neutral, general o total del modelo clásico de ciencia, entendiendo que aquella dolorosa postura forma parte de un mapa más abarcador

de las formas de normalización del conocimiento, que aún hoy con-forman nuestros cuerpos y mentes. Por tanto, preguntarse qué hacemos con los relatos y qué hacen los relatos con nosotros enraíza el conocimiento y lo sitúa en nuestra propia cognición. Compone y descompone experiencias en las que el investigador, los demás sujetos de una investigación y los lectores horizontalizan sus voces, dialogan y no varían respecto de su jerarquías —excepto por la intención de movilizar procesos de construcción de conocimientos dentro de la investigación educativa—. La dimensión emotiva, habitada por nuestros deseos, cuerpos y placeres, que nos regalan las polifonías de una conversación cuir en la educación, profundiza el relatar de nuestras propias experiencias vitales y nos anima a descomponer procesos de co-generación de saberes más amables con nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

- 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. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Rosario, Universidad Nacional de Rosario. En línea: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3292/3318> (consulta: 16-04-2022).
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute.
- Bernini, L. (2015). *Apocalipsis queer: elementos de teoría antisocial*. Egales.
- Butler, J. (2016). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa. pp. 138-154.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente*, pp. 15-59. Laertes.
- Contreras, J. (2016). Profundizar narrativamente la educación. De Souza, E. C. (org.), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. EUDEBA, pp. 13-27.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.). (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Falconí Trávez, D; Castellanos, S & Viteri, MA (2013). *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur*. Madrid, Egales.
- Fine, M. y Weis, L. (2011). Estudios compositivos en dos partes: sobre la teorización y el análisis crítico acerca de la (in)justicia social. Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* Gedisa. pp. 211-249.
- Flores, V. (2017). *Interrucciones: ensayos de poética activista, escritura, política, pedagogía*. Asentamiento Fernseh.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Mignolo, W (2011). *El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires, Ediciones del signo-Duke University, 2011.

- Oliveria, J. (2017). Genealogías excéntricas: os mil nomes do *queer*. *Periódicus*, vol. 1, núm. 6, pp. 1-6.
- Passeggi, M. C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. Murillo, G. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. UBA. pp. 67-83.
- Pérez Navarro, P. (2008). *Del texto al sexo: Judith Butler y la performatividad*. Egales.
- Plummer, K. (2012). Humanismo crítico y la teoría *queer*: Vivir con las tensiones. Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa. pp. 181-207.
- Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la “didáctica de autor”: Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. *Revista del IIICE*, núm. 37, pp. 41-53.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista Interterritorios*, vol. 4, núm. 7, pp. 164-183.
- Porta, L., Alvarez, Z. y Yedaide, M. (2014). Travesías del centro a la periferia de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, pp. 1175-1193.
- Porta, L. y Flores, G. (2018). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IIICE*, núm. 41, pp. 35-46.
- Preciado, P. (2004). Género y *performance*: 3 episodios de un cybermanga feminista *queer* trans. *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria*, núm. 54, pp. 20-27.
- (2008). *Testo yonqui*. Espasa.
- Ramallo, F. (2017). El Bachillerato como experiencia: Narrativas y entrecruzamientos biográficos en el Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Rosario, Universidad Nacional de Rosario. En línea: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2740/2720> (consulta: 16-04-2022).
- Richardson, L. (2003). Writing: A method of inquiry. Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage. pp. 85-103.

- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría *queer*: De la crisis del sida a Foucault. Córdoba, D., Sáez, J. y Vidarte, P., *Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Egales. pp. 47-63.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. La Tempestad.
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, vol. 1, núm. 3, pp. 480-497.
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Asunto Impreso.
- Wilchins, R. (2004). *Queer Theory, Gender Theory*. Instant Primer.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Trad. Javier Sáez y Paco Vidarte. Egales.
- Yedaide, M. M. (2016). El relato oficial y los otros relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado. Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes. Rosario, Universidad Nacional de Rosario. En línea: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2738/2718> (consulta: 16-04-2022).
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, núm. 1, pp. 27-35.
- Yedaide, M. M. y Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, vol. 19, pp. 1-13.

Bibliografía de consulta

- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía *queer*? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, año 7, núm. 9, pp. 13-34.
- Falconi Trávez, D., Castellanos, S. y Viteri, M. A. (eds.). (2013). *Resentir lo queer en América Latina: diálogos desde/con el Sur*. Egales.
- Porta, L. (2017). La narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalización de sentidos. II Fábrica de Ideas Narrativas, (auto)biografías y pedagogías: otras maneras de conocer, decir y hacer las experiencias de formación. Mar del Plata.

IV

Las vidas de otros en la educación de sí mismos

Gabriel Jaime Murillo Arango

Universidad de Antioquia, Colombia

Desde hace cerca de tres decenios, por decir lo menos, he participado en diversos proyectos colaborativos de formación continuada y de narrativas de maestros en Colombia. Esta actividad todavía está en curso en el momento en que esto escribo, y tiene como propósito manifiesto recuperar la memoria de las experiencias en el oficio de enseñar, someterlas al escrutinio lento y minucioso del pensar, y conversar con otros antes de liberarlas en la página escrita.

En los inicios no dejaba de asombrarme ante el hecho de que, paulatinamente, se abría para mí una vía diferente a la literaria en el acto de escucha de los relatos de experiencia de maestros, con sus potenciales efectos en un cambio de rumbo de la investigación educativa. Un descubrimiento quizás no muy tardío en realidad, dado que fue solo a partir de los años setenta del siglo xx que una profesión de “modestia alcornia” tan estrechamente vinculada a la formación de subjetividades sin distinción, atrajera la atención de la academia así fuera impelida por la preocupación en torno al malestar docente, justamente el tema sometido a debate en *El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente* (Abraham, 2000 [1984]). Una visión académica

nada previsor, como se ve, más bien parece inadvertida de los rumores del tiempo en que se vive.

En nuestros primeros talleres de escritura, se trazó muy pronto una línea directriz en la producción de relatos a partir de recoger, clasificar y reflexionar sobre los testimonios de la vida en las escuelas suscritos por testigos que son, a la vez, actores, críticos y autores. Fueron útiles, entonces, los conceptos preliminares aportados por Ivor Goodson *et al.* (2004), entre los cuales sobresalen: construir una narrativa de la acción dentro de una teoría del contexto; romper el desequilibrio existente en la vida académica tan rica en prescripciones y pobre en descripciones; tener conciencia de los efectos en las investigaciones de campo de la naturaleza polisémica de las palabras nombradas distintamente, en lengua inglesa, *life history*, *life story*, en la francesa, *histoire de vie*, *récit de vie*, mientras en la española los significados de las palabras *historia de vida* y *relato de vida* tienden a elidir la sutil diferencia presente en aquellas. Al fin y al cabo, como pudo advertir Gabriel García Márquez (2014) en el epígrafe de su autobiografía inconclusa: “La vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda y cómo la recuerda para contarla” (p.7). De este modo, los relatos concebidos en estos talleres no pretendían reconstruir historias de vida desde la cuna; cuanto más, abrazaron la modesta pero no pobre tarea de poner en relieve la función narrativa en la educación, en medio de las circunstancias difíciles que depara el oficio de enseñar y ejercer el liderazgo social en los campos de Colombia con un alto riesgo de la vida misma. Y es precisamente esta la piedra de toque que abre la discusión acerca del por qué, para qué y cómo la escucha de las voces de los maestros contribuye no solamente a comprender la enseñanza como una narrativa, a ampliar las mediaciones biográficas del aprendizaje y a superar los límites de la investigación educativa, sino además

a tomar conciencia de la acción reflexiva que constituye el oficio de maestro.

Cuando los supuestos conceptuales de un programa de formación basado en la investigación biográfica narrativa se ajustan a las expectativas de los contadores de historias, se genera un ambiente propicio a la conversación, una de cuyas formas de diálogo carismático es, precisamente, la conversación pedagógica, encomiada por Hans George Gadamer:

La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. Lo que movió a los filósofos en su crítica al pensamiento monológico lo siente el individuo en sí mismo. La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad particular con la amistad. Solo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro. (Gadamer, 1996: 206)

Los objetivos enunciados en los proyectos de escritura de relatos de vida ponen de manifiesto las dimensiones personales, profesionales y de la práctica pedagógica de los profesores, apropiados de una matriz de análisis propuesta por António Nóvoa (1995), e inspirados en la analogía de que se trata menos de un álbum fotográfico hojeado con nostalgia

que de un depósito de materiales vastos y fluidos, como sugiere la pintura expresionista de Philip Jackson (1999):

Empleo los elementos que pesco de ese depósito de diversas maneras. Algunos fueron recuperados y utilizados con tanta frecuencia que afloran al espíritu a la menor provocación. Estos representan eso que llamamos “anécdotas favoritas”, “episodios divertidos” y “recuerdos queridos”. Incluyen también incontables aspectos que funcionan más como porciones de conocimiento o como aptitudes bien dominadas que exactamente como recuerdos. Evoco fácilmente cómo hacer cosas relacionadas con la enseñanza (cómo planificar una clase) y recuerdo dónde se halla cada cosa (la sala donde enseñaré mañana, por ejemplo!). Reconozco las expresiones de confusión o aburrimiento en la cara de los alumnos, las cuales me indican que, pedagógicamente, algo estuvo mal encaminado. Por lo común puedo darme cuenta de cuándo conviene abandonar una línea de interrogatorio y cuándo continuar en ella. Sé qué se siente cuando una clase falla y cuando está bien lograda. Sé lo que significa ser criticado por los propios estudiantes y lo gratificante que es que esos mismos jóvenes lo elogien a uno. Sé la incomodidad que se experimenta cuando se pierde el hilo del pensamiento en el momento de responder a la requisitoria de algún alumno. Conozco el olor de la tiza, cómo se siente su textura entre los dedos, el sonido que produce al deslizarse sobre la pizarra y las marcas que deja su polvillo en mangas y pantalones. (p. 115)

No pasó mucho tiempo antes de hallar coincidencias de nuestros trabajos con los derivados del movimiento

socioeducativo desarrollado en países del Sur, tales como Argentina, Brasil y Chile, incluso sin ignorar lo que acontece al otro lado del océano. En cualquier caso, no son pocas las semejanzas relacionadas tanto en cuanto a las demandas de acción como a los contextos de desigualdad y carencias extremas en estos países sometidos, durante períodos de más o menos larga duración, a regímenes políticos autoritarios o de democracia restringida en el marco de la economía global, todos estos factores que imprimen su huella en las vidas precarias de profesores. En este orden de ideas, Maria da Conceição Passeggi utiliza el símil de la rosa de los vientos que traza la ruta de navegación de las narrativas autobiográficas en el Sur, para identificar un eje horizontal que corresponde a los dispositivos de formación y un eje vertical que inscribe las narrativas como método de investigación. Sobre este eje, precisamente, “situamos al Norte los métodos de investigación, sus reglas y su racionalidad científica, y al Sur, las narrativas como fenómeno antropológico que habla respecto a nuestras tradiciones, nuestros modos de narrar y de contar historias” (Passeggi, 2015: 70). Asimismo, subraya el significado de la reflexividad autobiográfica que adelanta un trabajo con el lenguaje dirigido a la interpretación de toda experiencia humana, que es inherente a la construcción de la subjetividad y hace posible su despliegue a través de las funciones de actor, autor y agente.

El acento puesto desde un comienzo en la noción de *testimonio* y en sus términos correlativos *vivencia* y *testigo* nos condujo por la senda del esclarecimiento de la ambigüedad de la palabra *experiencia*, en un esfuerzo por captar un significado menos lábil o huidizo latente en la superficie misma de la diversidad de lenguas. De ahí se infiere la necesidad de distinguir ya sea un sentido activo, prospectivo, de prueba y ensayo (cuando digo: “hacer una experiencia”), ya sea un sentido pasivo, acumulativo y de recapitulación (cuando digo:

“un ser de experiencia”). Sea en uno u otro caso, es claro que la palabra *experiencia* designa un eje medular de la investigación biográfica narrativa. Y no puede ser de otra manera si se admite, con el filósofo François Jullien (2021), que la experiencia es inescindible de aquello que es, pero también de lo que se nos escapa, en fin, un término básico de la lengua:

Pero “experiencia” no deja de ser un término básico de la lengua e inclusive ¿no sería el más básico, el más *arraigante* y el más “hundido”? ¿No sería el término en el que la lengua más se acercaría a lo que sigue siendo inabordable por medio de la lengua, en todo caso a aquello que ella no puede referir nunca más que alusivamente? De modo que tal vez sea indesarraigable en virtud precisamente de la ambigüedad que conserva, es decir, de lo inseparable que subyace allí previamente, aun cuando no podamos pensar eso sino de manera separada. En su parte sumergida, está en efecto demasiado “en contacto” como para que podamos decir “con qué”. (p. 64)

La ambigüedad implícita admitida en la noción de *experiencia* conlleva al reconocimiento de su apertura hacia lo desconocido, donde abundan los peligros y obstáculos que alertan al encuentro con la otredad y quizás a la renuncia de prejuicios o, cuanto menos, a permanecer abierto ante lo nuevo. No en vano existe una afinidad peculiar entre cualquiera de los sentidos de experiencia que hemos descrito y el acto de investigar, indisolublemente ligado al móvil del viaje, del desplazamiento, del movimiento que fuerza al cambio. Viajar e investigar consiste en explorar primordialmente aquello que no se sabe, más dispuestos a refutar que a corroborar lo ya sabido, de igual modo que no buscamos ir de un lugar a otro y volver al punto de partida sin transformarnos

a nosotros mismos ni transformar, incluso, el objeto de estudio. Y viajar e investigar son ambas formas de narrar básicas, como testimonian la tradición oral y la literatura de las más diversas culturas desde tiempos remotos.

Educarse a sí mismo

El trabajo genealógico que arroja nuevas luces respecto de las formas variadas de hacer filosofía y de cómo moldearon los estilos de vida de quienes la practicaban en tiempos de la Antigüedad clásica proporciona claves de interpretación para enfrentar el interrogante de más modesto perfil, aunque de una trascendencia sin igual, como es el de la función de los relatos de experiencia en los procesos de formación e investigación de maestros. Más sucintamente, poner el ojo en “el giro antropotécnico” (Sloterdijk, 2013: 11) y en las redes que se tejen entre las técnicas de cuidado de sí y las artes de vivir con ciertos rituales íntimos y grupales saca a relucir las argumentaciones pedagógicas que las subtienden a través de las distintas épocas históricas. Hacer genealogía en una perspectiva de larga duración permite reconocer las continuidades y rupturas presentes en la trama de las sociedades humanas que son incorporadas en los pliegues de una vida singular, sobre un telón de fondo donde sobresalen las historias de vida como una más entre tantas otras técnicas de sí. En suma, las técnicas de sí o tecnologías del yo designan la serie de hábitos, procedimientos, operaciones, ejercicios físicos y mentales que configuran una práctica voluntaria, personal, destinada al logro de niveles de perfeccionamiento de las conductas y actuaciones del individuo con arreglo a fines del buen vivir.

En este punto hay que hacer notar los matices de sentido introducidos por Pierre Hadot (2009), quien se mostraba

renuente a acordar un sentido unívoco a dicha expresión, habida cuenta de su proyección en los trayectos de formación de los sujetos:

No me gusta la expresión “prácticas de sí” que Foucault ha puesto de moda, y menos aún la expresión “escritura de sí”. No es “sí” lo que se practica, como tampoco es “sí” lo que escribe. Se practican ejercicios para transformar el yo, y se escriben frases para influenciar al yo. (p. 145)

De esta manera, reivindica una filosofía concebida no como un discurso teórico abstracto, sino como una práctica realizada por medio de ejercicios de formación continua en el horizonte de “educarse a sí mismo”, esto es, una *paideia* (Hadot, 2006: 49) representada en una figura tetraédrica del aprender: aprender a vivir, aprender a dialogar, aprender a morir, aprender a leer. Una glosa más que pertinente a la que se debería poner la suficiente atención en los debates frecuentes sobre la formación de subjetividades vista a través del lente de la escritura de maestros.

En su inmersión profunda en el mundo de la filosofía antigua, el pensador francés exalta una mirada integral en la búsqueda de conocimiento, que propende a formar más que a informar, a enseñar a razonar, a interiorizar un saber no compartimentado, mediante un ejercicio concreto y vívido que confiera la facultad de moverse entre los límites de la lógica, la física y la ética. Por encima de todo, rescatar el sentido originario de la filosofía como un volver a aprender a ver el mundo con asombro y percibir las cosas con la extrañeza que promueve la interrogación. Una actitud semejante es común a la tarea del filósofo, del poeta y del pintor; cada uno habrá de esforzarse con sus propios instrumentos en la toma de conciencia de su presencia en el mundo, que a su vez tiene

lugar en la interioridad del sujeto que explora, reflexiona, comparte con el prójimo, y así se hace sabio.

Son variaciones del tema autobiográfico hasta nuestros días: el examen de sí estoico, el examen de conciencia y la confesión cristiana, la autobiografía pietista, incluso la auto-crítica staliniana, la cura psicoanalítica o el relato autobiográfico. Cambian las motivaciones, intenciones y finalidades, sin duda, aunque permanecen encuadradas en las reglas sociales, culturales y políticas que dictan las condiciones de enunciación que las hacen posibles.

Una enumeración tal debe pasar por el reconocimiento del “programa” que respalda dichas prácticas con operaciones transformadoras del yo, y así poder dilucidar los rasgos propios de los ejercicios espirituales que hacen de la filosofía una forma de vida en la Antigüedad clásica, de la autobiografía moderna y de la literatura testimonial, incluso de las distintas mediaciones biográficas que inundan las redes digitales en la actualidad. Para la pedagogía contemporánea es de un interés capital, por consiguiente, definir la intencionalidad en la formación de las personas, antes de todo, como un principio de clasificación determinante en medio de la pluralidad de narrativas del yo.

Un bosquejo histórico sobre la literatura y la tradición de los ejercicios espirituales (Castany Prado, 2017) muestra cómo estos remontan a Platón y Aristóteles cuando hace referencia a los “bellos discursos” destinados a la conducción o formación de almas como una técnica psicagógica. En la hora crepuscular del mundo antiguo, al compás de la apropiación por el cristianismo del legado helénico, es rescatada la idea de la conversión, plasmada en un arco temporal suficientemente amplio que va del gesto inaugural de Agustín de Hipona a Ignacio de Loyola. Desde entonces hasta la modernidad, queda abierto el abanico de las diversas formas mnemotécnicas para meditar, ejercitar y sacar a luz según

la ocasión: las máximas y sentencias antiguas, los apotegmas de Erasmo, las incertezas de Montaigne, los aforismos de Nietzsche, como también las anécdotas que enmarcan las vidas de los filósofos desde Diógenes Laercio a Sartre.

En la época de la Ilustración, los sujetos en proceso de formación son los protagonistas de una narrativa interesada en mostrar la perfectibilidad y autonomía del individuo, que solo es alcanzable mediante la propia experiencia en el mundo y la comprensión del tiempo que pasa, liberados de las condiciones determinantes de una conciencia alienada. Es hijo de su tiempo el auge vivido por la novela, que hace de la trama narrativa de la vida vivida la forma canónica de la conciencia de sí. En sus páginas se revelan, simultáneamente, la comprensión de la historicidad de un individuo que pone a prueba su identidad y la recomposición de la experiencia vivida que retorna en su reflexión como el tema del relato. Ya se aprecia la distancia que media entre las figuras hieráticas descritas desde los cantos homéricos a la tragedia griega, al igual de aquellas más versátiles, entre bufonescas y obsequiosas, características de la novela picaresca, y las figuras emblemáticas de la novela de formación que pinta la imagen en perpetua transformación de las vidas de personajes atormentados por la incertidumbre de un mundo inestable e inseguro.

La *Bildungsroman* no evoluciona aprisionada en un modelo único, sino que admite la existencia en variadas culturas de un género llamado indistintamente *novela de formación* o *de educación* o *de aprendizaje*, y no oculta sus rasgos específicos nada más traspasadas las barreras lingüísticas. En la novelística romántica cabe distinguir, por un lado, una intención pedagógica explícita en las obras de lengua francesa que exalta nuevos patrones de relación con la naturaleza y el mundo junto con la afirmación de la posición social burguesa, mientras al otro lado de la frontera alemana la trama

narrativa es más proclive a la introspección y el examen interior de conciencia —conspicuamente, *Las desventuras del joven Werther*, de Goethe—. La línea de demarcación señala que, en Francia, la novela de formación se inclina más hacia preocupaciones de orden social, haciendo alarde de una conciencia subversiva de los valores aristocráticos y clericales que revisten el Antiguo Régimen, frente a la *Bildungsroman* más inclinada a la búsqueda de un ideal pleno de armonía interior y equilibrio en un ser siempre insatisfecho de sí mismo, con base en ejercicios de meditación espiritual sacados del legado filosófico que nutre el movimiento de autobiografía pietista. De hecho, en Alemania el romanticismo es más que una tendencia literaria o estética; se trata de un paradigma con aspiraciones de un “saber total” que reúne una teoría del conocimiento, una antropología, una cosmología, una ética y una política. En esta encrucijada de saberes que circulan en la Alemania del período de cambio del siglo xviii al xix, hace carrera un género discursivo donde convergen el interés por desvelar los misterios del cosmos respaldado en una “filosofía natural”, y la revelación de los sueños y pesadillas nacidos en lo más íntimo del corazón tamizados por la conciencia reflexiva de un ser autónomo.

Ya avanzado el siglo xx, la potente tradición de la filosofía educativa alemana en torno al tema de la *Bildung* constitutiva de la raíz epistémica de la pedagogía allana el camino para situar el lugar de los aprendizajes en un horizonte de historias de vida. A la herencia de los valores de la *paideia* clásica se agrega la conciencia histórica de la condición subjetiva en tiempos del “individualismo reflexivo”, una certera noción formulada así por Anthony Giddens: “La reflexividad de la modernidad se extiende al corazón del yo. Dicho de otro modo, en el contexto del orden post-tradicional, el yo se convierte en un proyecto reflexivo” (citado en Böhme, 2002: 696).

Christine Delory-Momberger (2014), por su parte, recoge y valora en toda su extensión el horizonte teórico de la filosofía, la antropología y la sociología como fundamentos de la investigación biográfica narrativa en educación:

El término *Bildungsprozess* (proceso de formación), que está en el corazón de la *Pädagogik*, traduce menos las modalidades técnicas de tal o cual aprendizaje que el movimiento por medio del cual el individuo se desarrolla y encuentra su forma en medio de los hombres y del mundo. Este enfoque acuerda una atención particular a los trayectos y las historias de vida en educación. La historia de vida, en la forma de un relato biográfico, es concebida no solamente como un medio de dar cuenta de trayectos de formación personales, proporcionando así a los investigadores en ciencias de la educación recursos documentales y materiales de reflexión de primera importancia, sino también como un medio de asumir el *Bildungsprozess* (proceso de formación) por su propio autor/actor, ya que el narrador de la historia de vida integra los episodios particulares del aprendizaje (*Lernprozesse*) en el movimiento general de su propio desarrollo. (p. 66)

Hay que agregar en la secuencia de nociones desarrollada por Delory-Momberger, la operación de biografización, la cual se define como un moldeamiento continuo de la historia de una vida a partir del acumulado de experiencias convertido en un saber práctico, un saber orientador de la acción del sujeto en el entramado social. Se explica así por qué esta ardua labor de conceptualización del campo pedagógico ha contado también con el concurso del pensamiento sociológico contemporáneo alemán. Al respecto, los sociólogos Alheit y Dausien (2007) sostienen:

La toma en consideración de la estructura temporal del proceso de aprendizaje en las biografías individuales remite a la cuestión fundamental de la manera como la formación puede ser comprendida en tanto que proceso relativamente autónomo respecto a las trayectorias de vida y a los *curricula*. La formación no es solo reductible a sus formas organizadas e institucionalizadas. Engloba todo el complejo de experiencias vividas cotidianas, de episodios de transición y de crisis. En su dimensión vivida, el aprendizaje está también vinculado al contexto de una biografía concreta. Por otra parte, es también la condición o el instrumento de mediación en el que las construcciones biográficas, en tanto que formas reflexivas de la experiencia, pueden desarrollarse y transformarse. Sin biografía no hay aprendizaje, sin aprendizaje no hay biografía (p. 52).

Dar y recibir testimonio

Dar y recibir testimonio hoy en día, por fuera del escenario jurídico (a tal punto se ha naturalizado), es una operación de obligado trámite en muchos ámbitos de la vida social, política e intelectual, aunque no exenta de distorsiones y amenazas en contra de su autenticidad y fiabilidad. No obstante, detrás de sí se extiende una larguísima historia de desconfianzas y recelos al lado de las más apreciadas fuentes escritas que no por nada han sido merecedoras del depósito en un archivo, que es por definición comienzo, domicilio, ley (*arkhê*). Pero mucho antes de su progresiva desvalorización con el paso de los siglos, en Grecia antigua la palabra del testigo es honrada con el laurel de la verdad en virtud

del vínculo que guardan entre sí el ver y el saber, por lo cual es privilegiado el ver antes que el oír en el reconocimiento de la evidencia; los oídos son menos creíbles que los ojos, dice un personaje de Heródoto. En las lenguas indoeuropeas se cuenta con una raíz común para ver y saber: *wid*, de donde se desprende la raíz *histor*: testigo en tanto que sabe, pero sobre todo que ha visto. Sin embargo, bajo el dominio del cristianismo extendido a lo largo de la Edad Media, el testigo ejerce el rol del garante (*auctor*, en latín) que hace uso de su autoridad refrendada en la regla de la autenticación. Todavía en el siglo XIX, la historia en cuanto ciencia de la transmisión escrita se presenta como guardiana de la autenticidad del documento erigido en monumento (para decirlo en términos del célebre apotegma de Foucault). Así, bajo el positivismo dominante,

... el historiador ausente no es más que un ojo lector de los archivos. Los testigos son despedidos; el *auctor* se ha ido, pero el *compiler* también será recusado: los acontecimientos hablan; el historiador, tal como es instado por Bouvard y Pécuchet, debe (idealmente) no ser más que un *scriptor*, podríamos decir un copista. (Hartog, 2001: 23)

En buena medida, la irrupción de los testimonios orales y, más ampliamente, de los documentos personales en la investigación social y educativa, debe mucho a la reconstrucción de la memoria histórica de la *Shoah* (en hebreo, *destrucción*), cuya explosión ha hecho posible la caracterización de una “era del testimonio” o “era del testigo”, según la denominación de Annette Wieviorka. La llamada *literatura de testimonio* en Europa de posguerra gira en torno al dispositivo de la biopolítica del poder instalado por el nazismo y de su prolongación en buena parte de las sociedades

reconstruidas después de 1945, mediante el cual es elevado a norma el estado de excepción que rebasa los límites entre la nuda vida y la vida política. En este espacio atravesado por tensiones entre lo decible y lo indecible, lo verosímil y lo inimaginable, transcurren las diversas obras que reflejan múltiples matices que diferencian a un Primo Levi de Jorge Semprún y a estos de Imre Kertész o W. G. Sebald, para citar solo algunos nombres carismáticos. Y a pesar de sus diferencias, arraigadas unas en la inmediatez y otras en la retrospectión, aquellas en el realismo del horror o estas en el relato de ficción, todas ellas poseen en común la reflexión sobre la tragedia contemporánea que pone al orden del día la cuestión de que si ya ha sucedido una vez, nada impide que pueda volver a suceder.

Tampoco hay que ir muy lejos en un intento por salvar las particularidades de los procesos de memoria del horror de la guerra tanto en Europa como en América Latina, condenados a dar vueltas en torno a las más inocentes obviedades. Sin duda, es más provechoso poder constatar en ambas orillas la expansión de las narrativas de memoria de la mano de autores testigos que tomaron la palabra en nombre de los que nunca volvieron del “viaje a los infiernos”, o la de los sobrevivientes que aún resisten. Por esta razón, sostengo que el acontecimiento reside en el renacimiento del testigo y del testimonio, haciendo eco de las voces de las víctimas o vencidos de la historia, lo cual trae como consecuencia la aireación de las relaciones entre la historia y la memoria, a la vez que un enfoque diferente en las versiones de la historia, el periodismo y la literatura. En algún punto, dichas versiones paralelas no tardarán en hallar convergencias en el intento por recuperar esas historias de “vidas minúsculas”, entre las que cuentan las vidas de los oficios considerados secularmente como subordinados o inferiores, que son también las de los maestros.

La segunda mitad del siglo xx fue prolífica en discusiones sobre la génesis y el carácter original de la narrativa testimonial americana, al punto de exhibir un relativo consenso en cuanto a su naturaleza de géneros mezclados, principalmente de la crónica periodística, el informe etnográfico y el relato histórico o sociológico, sin dejar de señalar los linderos que la separan de la literatura de testimonio europea de posguerra. En ocasiones es definida a secas como un género literario diferente de la historia oral y de los relatos de vida, que son relegados a la categoría de metodologías de investigación; en otras, dicho reduccionismo se pretende superar mediante su agrupamiento en el común denominador “actos de la memoria”. Pero la cuestión esencial sigue siendo el retorno del testigo a la historiografía (en cuanto historia de la memoria), junto a la historia oral y, consiguientemente, de la voz del testigo en el discurso histórico.

Es suficientemente conocido el momento inaugural representado en la aparición de *Biografía de un cimarrón*, de Miguel Barnet, en 1966, con el despliegue magistral de un autor (a cargo de presentar en primera persona la introducción) que es a la vez comentarista (en las notas de texto y el glosario final que hace inteligibles los *cubanismos* abundantes en la narración) y ante todo narrador (de la historia de vida de Montejo, el cimarrón). En los ensayos que rodearon su exitosa publicación, Barnet se empeñó en acercar el discurso literario con otros discursos narrativos, haciendo recaer en la entrevista etnográfica el peso de la casi desaparición del autor, del conocimiento del contexto y la habilidad en la reconstrucción de los detalles y las modulaciones del habla de los personajes locales, como factores de garantía de una novela testimonial fundada en un pacto ecléctico entre el investigador y el poeta.

Pocos años atrás, la aparición de *Los hijos de Sánchez*, de Oscar Lewis, representó un corte en el tiempo de

producción de la narrativa testimonial americana con esta investigación enmarcada en una antropología de la pobreza, la cual fue divulgada ampliamente a poco de su publicación a finales de los años cincuenta del siglo pasado como un “testimonio de la realidad”. En verdad una tesis de doctorado escrita desde un enfoque interdisciplinario en la que tienen cabida la antropología, la etnografía, la historia, la sociología, el *New Journalism* norteamericano. La influencia de este último se aprecia con claridad en el uso de recursos técnicos que hicieron fama en el así llamado *periodismo narrativo* o *periodismo investigativo*. Se hace referencia, por ejemplo, al montaje escena tras escena, al modo de las secuencias de imágenes en el cine, a la fluidez de los diálogos que dejan entrever la caracterización de los personajes desde el habla, al acto de enunciación en tercera persona, a la riqueza de las descripciones del entorno y las personas. Asimismo, no se debe pasar por alto, en nuestra condición de “ciudadanos cibernautas” de hoy —como se dice con ligereza—, el sentido histórico que subyace en las palabras del autor que se muestra regocijado por la utilización de ese artefacto tecnológico puesto al servicio de contar las historias de vida, “la grabadora... [que] ha hecho posible iniciar una nueva especie literaria de realismo social” (Lewis, 1965: 24). ¿Ciencia social, literatura o crónica testimonial? Quizás es todo y algo más, esto es, un género híbrido, una mezcla de géneros que reclama de modo anticipado una mirada plural, abierta, inter- o transdisciplinaria, para hacer frente a la complejidad y diversidad de las realidades americanas.

Acercas de su naturaleza híbrida, se tiene constancia en el conjunto de la narrativa testimonial americana desde la región caribeña al sur del continente, en un cuadro policromado que reúne la fina ironía y el humor, la compasión y el sarcasmo, la caricatura gráfica y verbal, la canción y la música popular, el cine y el teatro, la iconografía religiosa, el *collage*,

el cómic, los folletines faranduleros, en fin, los contenidos y formas distintivas de los medios masivos de comunicación. De todo ese material heteróclito emerge, como un aprendiz de brujo, un testigo denunciante y transgresor de los prejuicios dominantes e injusticias, que apunta al blanco de las desigualdades y la opresión reinante en nuestros países y convoca a subvertir el orden de cosas establecido. Aquí encuentra argumentos a su favor una tendencia significativa de la crítica académica que ha querido ver en la literatura testimonial, ante todo, una literatura de resistencia.

Es la manera como ha sido analizada desde la teoría de estudios decoloniales, que se refiere a un “arte de la memoria” dirigido no simplemente a la rememoración del pasado, sino con proyección al futuro donde habrán de instaurarse sociedades democráticas e igualitarias basadas en la riqueza multicultural de estos países. Pero ella tropieza con una visión ecléctica prisionera de una relación estática de dominación-subalternidad, según la cual el testimonio apenas obtiene certificado de validez cuando es franqueado el ingreso al espacio letrado de aquellos que no son letrados, gracias a la intermediación de un estamento letrado solidario con su condición de silenciados o marginados. Es así como su mismo estatuto epistemológico es puesto en entredicho:

El testimonio es y no es una forma “auténtica” de cultura subalterna; es y no es “narrativa oral”; es y no es “documental”; es y no es literatura; concuerda y no concuerda con el humanismo ético que manejamos como nuestra ideología práctica académica; afirma y a la vez desconstruye la categoría del “sujeto”. (Beverley y Achugar, 2002: 20)

No obstante su marcado sesgo ideológico, amén de cierto envaramiento para abordar un panorama literario

más diverso y variopinto de lo que permite la ortodoxia doctrinaria, no se pueden negar los efectos generados en una amplia comunidad de lectores que se las ingenia para sortear los mecanismos oficiales de la censura o del olvido, lo cual revierte como estímulo de una producción y circulación de narrativas de resistencia en contra de los regímenes autoritarios que se hicieron hegemónicos especialmente durante las tres últimas décadas del siglo xx. Sobresalen ciertos rasgos comunes en las formas como en las temáticas y contextos de autores representantes de países diferentes, ya sea escritas por militantes convertidos en noveles cronistas, o por consumados escritores sacrificados como Rodolfo Walsh, lo cual delinea una tendencia que se beneficia de variadas influencias transformadas en una identidad propia. En no pocas de ellas se marcan los pasos del cuerpo teórico y el recurso metodológico heredado de la escuela de Chicago, así por ejemplo en los citados Lewis y Barnet, además de la extensa sombra tendida por el llamado *periodismo narrativo* norteamericano.

De esta fuente emana la asimilación de técnicas incisivas en la nueva narrativa, entre las cuales merece resaltar: la presencia de un personaje narrador, dueño de una voz propia, que no coincide necesariamente con la voz del autor; la entrevista en profundidad que pueda ser traducida en una historia compacta; el tratamiento de las fuentes de información como algo distinto de meras transmisoras de datos, en cuanto personas de carne y hueso situadas en un espacio y tiempo concretos; la meticulosidad en los detalles. En pocas palabras, como sostiene Herrscher (2012), la lección fundamental del periodismo narrativo o literario surgida a mediados del siglo xx consistió en aprender y enseñar a contar la realidad con las armas de la literatura.

Las voces de los niños perdidos

Nunca he dejado de recordar la emoción que sentí aquella primera vez al leer la incitante dedicatoria con la que Sherwood Anderson abre el telón de ese teatro de humanidad que es su obra maestra *Winesburg, Ohio*: “Este libro está dedicado a la memoria de mi madre, Emma Smith Anderson, cuyas agudas observaciones sobre la vida que la rodeaba despertaron en mí el ansia de mirar bajo la superficie de la vida de los otros” (Anderson, 2014: 17).

Muchos años después, me conmuevo igual, incluso con sensaciones encontradas, ante la lectura de las vidas de los otros que no puedo menos que reconocer como próximas aunque distantes, nuestras aunque sean vidas ajenas. En la página de cierre de un patético libro de testimonios sobre los niños migrantes en Estados Unidos, su autora justifica con acento grave el sentido teleológico que encierra su misión en la literatura, el mismo que, guardadas proporciones, recupero con el valor de la apuesta narrativa en la formación de todo tipo de sujetos sociales. He aquí el fragmento:

Hay cosas que quizá solo puedan entenderse en retrospectiva, cuando hayan pasado muchos años y la historia haya terminado. Mientras tanto, mientras la historia no termine, lo único que se puede hacer es contarla y volverla a contar, a medida que se sigue desarrollando, bifurcando y complicando. Pero tiene que contarse, porque las historias difíciles necesitan ser narradas muchas veces, por muchas mentes, siempre con palabras diferentes y desde ángulos muy distintos (Luiselli, 2017: 88)

La cita es tomada de un libro breve, *Los niños perdidos. (Un ensayo en cuarenta preguntas)*, acerca del cual puede anticiparse

que prefigura un archivo en construcción para su despliegue tiempo después en la novela siguiente, *Desierto sonoro*. Es claro que el tránsito de un título al otro significa algo más que la mera elección de una modalidad narrativa, o una muestra al desgaire de una variedad de formatos disponibles en el taller de la escritora. Más bien se debe resaltar cómo entre las páginas de ambas obras se airean las circunstancias y modos de elaboración de la paciente artesanía escritural, las preguntas que la iluminan, los lugares y sujetos de enunciación, los nudos y desenlaces posibles. Llama la atención, igualmente, que la primera fue escrita en español, la lengua materna tanto de la autora como de sus personajes de carne y hueso, mientras la segunda fue escrita en inglés, la lengua adoptiva, e inmediatamente traducida para su publicación en español. El nombrado ensayo se origina en las entrevistas de los niños sometidos a un árido cuestionario de cuarenta preguntas ante la Corte Federal de Inmigración en Nueva York, y que debe ser traducido al español por Luiselli, entonces a cargo de un contrato de prestación de servicios de intérprete para un bufete especializado de abogados. En la atmósfera del libro se respira el deseo apremiante de lograr así sea un mínimo atisbo de orden narrativo en aquellas vidas devastadas y rotas, escasamente insinuado en bocas reticentes, forzadas por la desconfianza y el miedo, que pudiese ser trasladado finalmente a la lengua extraña de la ley y el orden imperial. El cuestionario abre con la pregunta temible: “¿Por qué viniste a Estados Unidos?”, como si la sombra de las causas no estuviese allí mismo de cuerpo presente en el tartamudeo del desvalido compareciente. El problema del incesante flujo migratorio que burla todas las fronteras, y pareciera seguir el movimiento natural de las mareas, brota a cuentagotas, a veces cuando son nombrados los padres o parientes que les esperaban hace tanto tiempo, a veces cuando admiten que

huyen de otros parientes, vecinos, policías, *maras*, o de todos ellos juntos.

Una pregunta que la autora también se ha formulado a sí misma (ella también migrante, conocedora de los laberintos que bordean los abismos interpuestos en el camino hacia la recuperación de una identidad a medias), para concluir que no hay respuesta, salvo reafirmar que no se trata ya de alcanzar el famoso sueño americano sino de la “urgente aspiración de despertarse de la pesadilla en la que muchos nacieron” (Luiselli, 2017: 16).

La trama de la novela *Desierto sonoro* combina el derrumbe paulatino de una relación de pareja a bordo con los hijos respectivos de relaciones precedentes, en un esfuerzo desesperado antes de la caída por asirse a una tabla de salvación, simultáneo con el despegue de sendos proyectos de investigación paralelos: ella empeñada en proseguir sus indagaciones sobre los niños perdidos en la frontera con México, él ilusionado con un inventario del paisaje sonoro donde tuvo lugar el exterminio de los apaches en manos de las fuerzas del orden federal, que han sido sus figuras emblemáticas desde la infancia. A medida que avanzan por la carretera, la erosión progresiva de la vida marital fluye pareja con la marea alta de las caravanas de niños centroamericanos que atraviesan la frontera con México y alcanzan su apogeo dramático a partir de 2014. En el baúl del auto, siete cajas de útiles multifuncionales, pertenecientes a cada uno de los miembros de la familia según una desigual distribución, constituyen todo el equipo de un viaje trazado meticulosamente en un mapa de rutas y con fecha incierta. Muy pronto los lectores serán precavidos de que en alguna parte del camino la aventura tomará el atajo de un viaje al fin de las noches del desierto.

Los útiles contenidos en las cajas guardan relación con el principio del orden narrativo enunciado desde el proemio, y es de este hilo del que la autora tira en la urdimbre

de la trama: “el archivo supone el archivero, una mano que colecciona y clasifica...” (Farge, 1991:8). Dicha frase tomada del libro *La atracción del archivo* de la historiadora francesa Arlette Farge, en efecto, no solo remite a los tipos de materiales y modos de recolección de las fuentes en este particular “estudio de caso”, sino también a las acepciones etimológicas del archivo, *arkhé*, entendido a la vez como comienzo y mandato, principio físico e histórico, o instauración del orden y la ley. En su significado original residen las tensiones ocasionadas entre una memoria viva y espontánea, aunque frágil y dispersa, y “el archivo [que] tiene lugar en [el] lugar del desfallecimiento originario y estructural de dicha memoria” (Derrida, 1997: 19). Como también explica la cuestión de una política del archivo según la cual ningún poder político es ajeno, por más que aparente lo contrario, al control del archivo y más todavía a las estrategias de gestión de la memoria y del olvido, según fuere el caso.

En su primera referencia a la palabra *archivo*, apenas en los tanteos iniciales de la organización del trabajo de campo, Luiselli (2019) escribe (¿recuerda?):

Recopilé notas sueltas, recortes de prensa y de revistas, citas copiadas en tarjetas, cartas, mapas, fotografías, listas de palabras, fragmentos de textos, testimonios en audio. Cuando empecé a perderme en aquel laberinto documental construido por mí misma, contacté a un viejo amigo, profesor de Columbia y especialista en estudios sobre archivos, y él me escribió una larga carta y me mandó una lista de artículos y libros que podrían arrojar algo de luz a mi confusión. Leí y releí; pasé largas noches en vela leyendo sobre el mal de archivo, sobre la reconstrucción de la memoria en las narrativas de la diáspora, sobre perderse “en las cenizas” del archivo. (p. 36)

Es de esperar que en el levantamiento del archivo habrán de disiparse dudas, replantear certezas, seguir tanteando, incluso reformular el objeto mismo de la investigación con las implicaciones que acarrea en la composición del archivo. En una pausa de la travesía, muy próximo ya el punto de destino marcado en el mapa de rutas, la narradora en primera persona hace el balance de sus hallazgos:

La historia que necesito documentar no es la de los niños en las cortes migratorias, como alguna vez creí. Todavía no estoy segura de cómo voy a hacerlo, pero la historia que tengo que contar es la de los niños que no llegan, aquellos cuyas voces han dejado de oírse porque están, tal vez irremediablemente, perdidas. Tal vez yo también voy a la búsqueda de ecos y fantasmas. Excepto que los míos no están en los libros de historia, ni en los cementerios. ¿Dónde están los niños perdidos? ¿Y dónde están las dos hijas de Manuela? No lo sé, pero de esto en cambio estoy segura: si lo que quiero es encontrar algo, a alguien, si lo que quiero es contar su historia, tengo que empezar a buscar en otro lado. (Luiselli, 2019: 186)

Cualquiera sea la audiencia a la que es dirigido, ya sea bajo una modalidad grupal o de autoformación, sea desde la condición de alumno o profesor, o artesano o campesino iletrado, o político o científico, el trabajo biográfico narrativo es un viaje que tal vez empieza buscando en otro lado, aunque no tarda en volver sobre nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (2000) [1984]. *El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Gedisa.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2007). *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Xàtiva. Instituto Paulo Freire CREC.
- Anderson, S. (2014). *Winesburg, Ohio*. Eterna Cadencia.
- Barnet, M. (1968). *Biografía de un cimarrón*. Ariel.
- Beverley, J y Achugar, H. (2002). *La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa*. Abrapalabra.
- Böhme, G. (2002). Identité. Wulf, C. (dir.), *Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures*, pp. 691-703. L'Harmattan.
- Castany Prado, B. (2017). Literatura y ejercicios espirituales. *Revista de Filosofía*, vol. 42, núm. 2, pp. 261-274.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX, núm. 62, pp. 695-710.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Trotta.
- Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Alfons el Magnànim-IVEI.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método* (T. II). Sígueme.
- García Márquez, G. (2014 [2002]). *Vivir para contarla*. Penguin-Random House
- Goodson, I. (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Octaedro-EUB.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- (2009). *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.
- Hartog, F. (2001). El testigo y el historiador. *Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral*, año XI, núm. 21, pp. 11-30. Universidad Nacional del Litoral.

- Herrscher, R. (2012). *Periodismo narrativo. Cómo contar la realidad con las armas de la literatura*. Universidad de Barcelona.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Jullien, F. (2021). *Una segunda vida*. El Cuenco de Plata.
- Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez*. Fondo de Cultura Económica.
- Luiselli, V. (2017). *Los niños perdidos. (Un ensayo en cuarenta preguntas)*. Sexto Piso.
- (2019). *Desierto sonoro*. Sexto Piso.
- Nóvoa, A. (1995). Los profesores y sus historias de vida. *Vidas de profesores*. Trad. Gabriel J. Murillo Arango [2007]. Porto.
- Passaggi, M. C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. Murillo Arango, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, pp. 69-88. FFyL-UBA.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. Pre-textos.
- Wulf, C. (dir.) (2002). *Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures*. L'Harmattan.



Relación narrativa, desplazamientos y cultivo de saberes pedagógicos

*José Miguel Olave Astorga*¹

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

*Roxana Hormazábal Fajardo*²

Universidad Arturo Prat, Chile

1. Narrativa en la Academia: experimentar la crisis

Jerome Bruner (2003) decía que la narrativa es un placer, pero también una cosa seria. Ambas cosas —placer y seriedad— tienden a ser vistas como algo opuesto en el mundo académico más tradicional. Lo placentero y lo serio no parecieran ser compatibles en los paradigmas más convencionales que explican la construcción de conocimientos y quienes habitamos la Academia desde esta mirada cualitativa de la narrativa en educación vivimos esta tensión de manera habitual. Sabemos reconocer que ambas cuestiones provocan incomodidad cuando planteamos que narrar las historias que nos configuran como sujetos y como sociedad —lo personal y lo universal, diría Ricoeur (2000)— cultiva saberes, produce

1 Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (académico, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

2 Doctora en Educación y Sociedad (académica, Universidad Arturo Prat).

conocimientos y nos provoca profundizar en nuestro ser de manera reflexiva, crítica y viva.

El acto de narrar es inherente a nuestra condición de seres humanos (Contreras, 2016), es decir, tan natural como nuestra capacidad de respirar y, por lo mismo, tan necesario en nuestra cotidianidad. Narramos y nos narramos todo el tiempo, la mayoría de las veces sin darnos cuenta del saber que contienen esas historias y del aprendizaje que vamos tejiendo cuando nos dejamos ir en una historia, a la vez que nos dejamos tocar por las que escuchamos.

Desde nuestros lugares como académico/a, investigador/a y formador/a, hemos experimentado una transformación desde la formación inicial que recibimos y lo que hacemos hoy en nuestros espacios universitarios como formadores de nuevos/as profesores/as. Esa transformación ha estado marcada por comenzar a descubrir las posibilidades de repensar nuestro oficio docente a partir de la narrativa como camino epistemológico y metodológico para profundizar en lo pedagógico, que es nuestra principal ocupación. Aunque ambos hemos vivido esta transformación en momentos y contextos diferentes, hay algo común que compartimos como experiencia que es la crisis que se manifiesta en la decisión de saber que este camino de la narrativa implica renuncias, riesgos y aprender o reaprender cuestiones que estaban instaladas o fijadas en nuestras formas de ser.

Cuando hablamos de crisis, nos referimos a lo que hay en la raíz etimológica griega, que significa, por una parte, separación y, por la otra, decisión. Por lo tanto, nos referimos a una crisis en el camino académico como una fractura que, al mismo tiempo, nos moviliza a tomar decisiones cada día acerca de lo que vamos viviendo, siendo, sintiendo y pensando en estos espacios de pensamiento y formación. Y nos parece necesario hablar de esa crisis que se genera cuando —en el devenir del desarrollo académico, en particular— algo nos

comienza a hacer ruido... es el ruido de algo que está por quebrarse y que no es cualquier “algo”: es la fractura con lo que sabemos instituido, con aquella forma dominante de hacer y nombrar el conocimiento y el saber. En otras palabras, es una crisis situada en la búsqueda de sentido(s) acerca de lo que hacemos, pensamos y somos, ya no solo en los espacios profesionales, sino que involucra todo lo que configura la vida; pues, si hay algo que la investigación narrativa trae a la luz es, precisamente, la vida en su complejidad y anchura. En cualquier caso, es una crisis fértil, porque se trata de esa fractura que posibilita que irrumpa algo “nuevo” que, quizás, no es nuevo (en el sentido de que narrar es un acto que ya está en nosotras/os), pero que se nos revela como algo para (re)descubrir.

Como decíamos, *crisis* es separación y decisión. Por un lado, ya vamos comprendiendo por qué este encuentro con la narrativa lo entendemos como separación o distanciamiento de los modelos más academicistas del conocimiento. Desde nuestro punto de vista, la decisión tiene que ver con reconocernos en ese camino epistemológico y metodológico, pero más importante aún, con la idea de desafío o riesgo que implica hacer el giro narrativo, es decir, un movimiento hacia “la elaboración de textos reflexivos y experimentales que se alejan de la intención de producir leyes generales y universales y se acercan a lo concreto, lo específico, lo cotidiano y lo individual” (Blanco, 2011: 137), pues en cada paso que vamos andando en esta travesía sabemos que tenemos que abrirnos a nuevas formas de estar o disponernos hacia el otro, la otra, lo otro y el mundo. Decidir por la narrativa implica un compromiso con una ética y una política del cuidado por el otro o la otra, reaprender a mirar, escuchar y nombrar el mundo que, muchas veces, requiere de un pensar sensible (y no solo de un pensar intelectualizado) acerca de lo que experimentamos en diversos ámbitos de nuestra vida.

1.1 La experiencia del desplazamiento

Cristian es el nombre de un exalumno que tuve en la escuela en mis comienzos como profesora. Pero podría decir que es también el nombre de mi punto de inflexión o de ruptura con lo que había concebido como “lo que se debe enseñar en Historia y el modo en que debemos hacerlo”. Cristian era un chico que por ese entonces tenía catorce años; era ese tipo de alumno que es nombrado como “chico-problema”. Todos los profesores nos quejábamos de su mala conducta y sus pésimos resultados en casi todas las asignaturas; era expulsado de las clases constantemente, se lo pasaba más cumpliendo castigos que escuchando las materias. De pronto, su actitud empezó a empeorar, siendo ofensivo y más violento con sus compañeros y compañeras. Iba de pelea en pelea. En una oportunidad en que le llamé la atención, fue muy grosero y lo saqué de la sala. Me fui a quejar con su profesora tutora porque esta vez se había pasado de la raya; generalmente, cuando le llamaba la atención lograba que se tranquilizara, pero esa vez no se disculpó y fue muy desafiante.

Luego de que su tutora conversara con él, ella llegó a mi lado y me dijo que Cristian hablaría conmigo, que lo escuchara porque tenía algo muy importante que contar. La historia era la siguiente: a los siete años fue testigo de cómo su padrastro asesinó a puñaladas a su madre, mientras su hermanito de meses quedaba tirado en el suelo. Su padrastro había sido condenado y estaba en la cárcel. Desde entonces, Cristian y su

hermano vivían con la hermana de su madre, pero ella solo tenía la custodia legal del más pequeño. En esos días se había enterado de que su padrastro saldría muy pronto en libertad; eso lo llenaba de ira y lo aterrorizaba al pensar que lo buscaría y se lo llevaría con él. Como su tía no tenía su custodia legal, para él era eso o irse a un hogar de menores. Nunca recibió atención psicológica ni de ningún tipo, y ahí estaba, pidiendo a gritos que alguien lo escuchara.

Cuando me enteré de todo eso, no pude ser “tan profesional” como me habían dicho que tenía que ser. Lloré. Esas fueron mis primeras lágrimas como profesora. No pude quedarme indiferente; Cristian llevaba la mitad de su vida sufriendo ese horrible dolor y pensé que, en cierto modo, esa historia explicaba su modo de actuar durante esos meses. En ese momento, no pude reprocharle nada. ¿Qué era un problema de comportamiento al lado de lo que estaba siendo su vida en ese momento? Curiosamente, Cristian no faltaba jamás a clases, ni un solo día; de alguna manera, el solo hecho de estar en la escuela lo hacía sentir menos en peligro. No se lo dije abiertamente, pero pensé interiormente: “si este chico un día llegara a la sala y me insultara, guardaré silencio y luego le diré que está en su derecho a desquitarse con todos, incluso más, le daría las gracias por seguir viniendo al colegio”. Puede parecer exagerado ese pensamiento, pero soy honesta, lo pensé y lo sentí de esa manera. Afortunadamente, nunca tuve que decírselo porque las cosas comenzaron a cambiar desde ese momento entre nosotros.

Escuchar y saber su historia me hacía darme cuenta cuán lejos estaba de importarle aprender la Historia del mundo a este alumno, a la vez que me preguntaba: ¿y yo qué voy a enseñarle a Cristian diciendo que la asignatura sirve para comprender el presente si el suyo no tenía nada de esperanzador? ¿Es que a la ciencia que estudia el pasado de los hombres le importaba el pasado de Cristian? Es cierto que la vida de Cristian y esta historia en particular son extremas, pero son historias que están en las escuelas, en las vidas de chicas y chicos con los que habitamos ese espacio y, lo hubiese querido o no, es la historia que a mí me tocó conocer, tal vez para abrir los ojos, los oídos y el alma como profesora. ¿Qué sentido estaba teniendo lo que yo hacía si no sabía quiénes eran mis alumnas y alumnos?³

Con este relato queremos dar inicio e invitar a pensar en aquello que entendemos como *desplazamiento* o este tránsito hacia otros modos de comprender, explorar y hacer pedagogía a partir de la narrativa. Compartir este relato nos facilita mostrar lo que nombramos y vivimos como *desplazamiento* cuando se genera la fractura con ese eje academicista intelectualizante que hemos referido previamente, y cuyo horizonte es movilizarnos hacia la pregunta por lo pedagógico como proceso vivo. Desde nuestro punto de vista y nuestras experiencias, ese desplazamiento está configurado por diferentes elementos que nos parece importante ir abordando con un poco más de detalles para una mejor comprensión de lo que significa ser conscientes de ese trayecto o tránsito hacia lo narrativo.

3 Este relato forma parte de la tesis doctoral "La historia que nos nace. Indagación narrativa en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato" (Hormazábal, 2016).

Un primer elemento tiene que ver con el lugar que ocupa el saber de la experiencia en esta construcción narrativa, es decir, con hacer un movimiento hacia un modo de comprender que está vinculado y apegado a la vida (Zambrano, 2011), que reconoce y releva lo vivido por los sujetos como algo que hace crecer y que rompe la frontera que plantea el conocimiento instituido:

El saber de la experiencia no se conforma por una simple interiorización de las formas habituales de comportamiento. De lo que estamos hablando no es de cómo se automatiza una práctica, sino de qué supone vivir y actuar manteniendo “una relación pensante con el acontecer de las cosas”; cómo se nutre aquel saber sabio que nace de la experiencia, un saber, recordemos que irrumpe lo ya sabido, que obliga de nuevo a mirar y pensar; que obliga a descentrarse de sí; que aprende a abrirse a lo inesperado; que está a la espera de una posibilidad y en la pregunta por el sentido de lo que pasa, tanto como de su propio actuar, buscando más allá de un pensamiento o de un proceder acañados y fijados. (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 57)

En este sentido, el saber de la experiencia, especialmente ligado a lo pedagógico, nos redirecciona hacia otros focos de atención, otros detalles, otras sensibilidades respecto de lo que tenemos ante nosotras/os y de lo que vamos viviendo. Por lo mismo, hace lugar a aquello que, en primera instancia, puede parecer “poco importante”, pero que, a partir del ejercicio reflexivo, nos abre a nuevas preguntas acerca de lo que vale la pena contar (Contreras, 2016) y que “no se deja arrebatar al cielo de la objetividad, sino que reacciona ante ella” (Zambrano, 2012: 84). De este modo, vemos que, si hay

algo que caracteriza la potencia de la experiencia es que, si sale de su silencio, es para comunicar un saber, una verdad, no la verdad “absoluta”, sino la que habita en lo vivido (Zambrano, 2012).

Como un ingrediente fundamental en este saber de la experiencia, creemos importante hablar de la relación que tiene este saber de la vida con la idea de saborear las experiencias. Es decir, con recuperar la idea de que los espacios del pensar, de la formación, de la educación y de lo pedagógico sean lugares de gusto, de deleite, de disfrute. Etimológicamente, *sabor* y *saber* provienen de la misma raíz latina *sapere*, por tanto, tenemos el registro que, desde la Antigüedad, la cultura pensadora asociaba el cultivo del saber con el disfrute o el placer por aprender. Solsona (2003, citada en Blanco, 2006) plantea que, para conocer las cosas, primero hemos de saborearlas, deleitarnos, y para ello precisamos ser conscientes de las experiencias que nos van construyendo a lo largo de nuestra vida. Indudablemente, nos sentimos inclinadas/os a saborear aquello que nos hace sentir a gusto; sin embargo, tampoco podemos esconder que de los sabores “amargos” también podemos aprender, pero, en este escenario académico que vivimos, esto último pareciera ser lo más habitual. De ahí que nos preguntamos cómo hacemos para devolver el placer y el gusto por el conocimiento, por el aprender y enseñar sin que sea motivo de cuestionamiento por parte de las posiciones más racionalistas que se centran en el puro uso de la razón y que dejan fuera dimensiones de nuestra composición humana, como la emocionalidad, las percepciones o el propio cuerpo.

Un segundo elemento es el que viene dado de este saber de la experiencia y que muestra parte de ese desplazamiento a otros modos de vivir lo pedagógico: es el lenguaje con el que se nombra lo vivido. Por esa misma naturaleza, releva el lugar y la conciencia del cuerpo como canal de esa experiencia,

desde el cual nace un lenguaje singular “basado en la oralidad, la escritura y los gestos de quien profundiza en sí misma/o para relacionarse con el mundo” (Hormazábal, 2016: 108). En este sentido, también es un lenguaje que se va transformando y, por tanto, nos transforma; que se abre y a la vez encuentra sus propias limitaciones porque está conectado con la condición humana y, tal como señala Gadamer (2012), no todo logra ser apresado por la palabra dicha o escrita. En cualquier caso, creemos que se trata de un lenguaje reflexivo, que va y vuelve, que trasciende el tiempo, y que recoge y provoca resonancias personales y colectivas.

En el desarrollo de una narrativa que busca comprender, la oralidad no es suficiente y requiere de una escritura que abra canales hacia un pensar más profundo; se trata de una escritura personal reflexiva que, según Contreras (2010), es:

La forma de volver esa mirada hacia nosotros [...] Una indagación que no es simple subjetividad, sino que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas o de la forma en que nuestro pensamiento está moldeado por lo vivido, o de la forma en que, parándonos a pensar, a escribir, a ordenar el relato de lo vivido, y de lo que eso significa para nosotros, no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado ¿y eso qué significa para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido? (p. 73)

El lenguaje de la experiencia pedagógica, ya sea a través de relatos o de historias, interpela a la teoría educativa, en tanto exige respuestas a aquello que no logra ser explicado cuando se vive de forma “real” lo que acontece en el acto educativo. Cuando nos centramos en la teoría para hablar de lo educativo, estamos aceptando un lenguaje que prescribe o

se adelanta a lo que se supone será el acto pedagógico. Narrar lo pedagógico, en muchos sentidos, es lo opuesto, pues las palabras y expresiones que elegimos para nombrar aquello provienen o nacen luego de que lo educativo se ha hecho cuerpo, tanto en los otros como en nosotros/as mismos/as. Vale decir que es importante preguntarnos por la esencia o lo sustancial del lenguaje pedagógico. Para ello es importante reconocer que hay un lenguaje oficial de la educación que encontramos como narrativa dominante en cualquier espacio educativo y que proviene de una institucionalidad o marco a nivel de sistema educacional.

Lo que aquí llamamos *lenguaje pedagógico* es un lenguaje que nace de la sensibilidad por lo que se vive en compañía de otros y otras, de una preocupación cuidadosa por el quehacer educativo y del pensamiento apegado a la vida de la educación; en oposición a la neutralidad que impone el lenguaje oficial, el relato pedagógico surge desde dentro de la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010; McEwan y Egan, 2012; Van Manen, 2003). Por tanto, es siempre un lenguaje subjetivo, a la vez que implicado con un contexto singular y que da cuenta del modo en que estamos en relación.

En este ámbito, el lenguaje de la narrativa pedagógica nombra la experiencia no para ponerle punto final a esas experiencias, sino para comenzar a explorar en los propios saberes, en los de quienes los leen o en los saberes colectivos. Nos parece que se trata de un lenguaje centrado en “comienzos” porque interroga, cuestiona e interpela, y esas preguntas solo se entienden cuando intentamos hacer esa lectura dialógicamente para ir en búsqueda de sentidos y significados.

Desde aquí llegamos a un tercer elemento fundamental dentro de la idea de desplazamiento que se genera desde la perspectiva narrativa, que es lo relacional como modo de

estar, como ejercicio de conciencia y como reconocimiento de que nuestra construcción como sujetos se hace siempre desde diversos vínculos. Por una parte, hablamos de un desplazamiento hacia lo relacional como un concepto complejo, entendiendo que para construirnos como seres singulares necesitamos de la relación con otras/os, pero también con “eso otro” que configura nuestro mundo (Larrosa, 2006), es decir, con aquello tangible e intangible como el conocimiento, el saber, las disciplinas, el territorio, la institucionalidad, la cultura, lo político, por dar algunos ejemplos de lo que compone nuestra experiencia de vida. En este sentido hablamos de nuestra condición de seres en relación.

Y por otra parte, nos referimos a lo relacional como despliegue natural de lo pedagógico y, por lo tanto, como un modo de estar en el acto educativo que parte del reconocimiento de un otro o una otra como sujeto que trae su historia y sus saberes propios, lo que implica ir más allá de la mera transmisión de conocimientos teóricos y, por el contrario, poner en juego los saberes de manera dialógica, colectiva, que nos permite romper (o por lo menos desafiar) la verticalidad que se da en los espacios educativos, especialmente, en los académicos que habitamos. En este sentido, nos parece importante relevar lo que viene planteando Rivera (2012) acerca de que la relación en educación no se conforma con poner a circular conocimientos, sino más bien, que lo pedagógico nos enseña a cultivar nuestra naturaleza de sujetos relacionales:

La relación no entra en juego, por ejemplo, en la teoría educativa: las educadoras y educadores sabemos que educar es algo que se hace necesariamente en relación, pero, en la teoría, esto se da por supuesto. De manera que hoy sentimos la necesidad de hablar de educar para la relación. Algo ha pasado, por tanto, en nuestro

tiempo, que nos ha llevado a olvidar el sentido de lo que las educadoras y educadores estamos haciendo a fondo. Hasta el punto de que no resulta banal el decir que educar para la relación es hacer que el educar sea una experiencia en relación. (p. 32)

Finalmente, un cuarto elemento para comprender la idea de desplazamiento que planteamos, por paradójico que parezca, hace referencia a nuestro propio lugar como investigadores/as en este campo de cultivo de conocimientos y saberes en educación, y a la toma de conciencia por la que dejamos de ser funcionales para la lógica de “producción de conocimientos” que carecen de sentido para el mundo educativo de la realidad viva. Es así como entendemos que ese desplazamiento es también la reafirmación de que encarnar la investigación narrativa nos moviliza a visibilizar esos lenguajes propios de la experiencia que mencionamos en párrafos anteriores y que nos distancian de lo que habíamos aprendido en nuestras respectivas formaciones académicas de naturaleza principalmente teórica que, tal como señala Arévalo (2010), tiene sus limitaciones, pues:

[...] el lenguaje que ofrece la teoría en cuestión suele estar desprovisto de su capacidad mediadora, esto es, su capacidad de expresar el modo en que alguien vive con relación a un mundo, lo que nos permita que encontremos en tal lenguaje sentido y valor de verdad, una verdad que nace de la relación experiencial de alguien en el mundo. (p. 191)

Por cierto que este modo de nombrar el mundo que nos posibilita la narrativa está sostenido en esta naturaleza de lo relacional y de cultivar un pensar. Un pensar en relación que interpela nuestro rol de investigador/a para relevar los

saberes propios, del otro, de la otra y reconocerles autoridad. Es recolocar en un lugar central la escritura en primera persona de esas historias de vida que van revelando nuevos sentidos y significados para comprender el mundo, la realidad que se nos manifiesta en el cuerpo y que se transforma en un pensamiento sensible. De esta forma, cultivar pensar y sentir saberes “con” otros/as —enfaticando en el *con*— significa abandonar la práctica de la investigación en que la participación de los sujetos es utilitaria o instrumental para esa “producción de conocimiento” a la que le da tanta cabida la Academia. Podemos decir que, desde lo investigativo, este desplazamiento es hacia el “partir de sí” del que habla Piussi (2000) que, en nuestro caso, se conecta indisolublemente con nuestras prácticas pedagógicas como formador y formadora de nuevos/as docentes. Curiosamente, todo este movimiento nos lleva a reconocernos en algo así como en los márgenes de la tradición académica; un margen que es, al mismo tiempo, parte de la Academia y que se vuelve nuestro centro, nos estabiliza y nos provoca a estar en continua transformación.

2. Conformación de una comunidad narrativa

Nuestra formación académica a menudo nos fue alejando de la experiencia de profesor/a, de la voz de los y las docentes, sus formas de pensar y sentir la pedagogía. Esta distancia fue provocando una doble situación de negación, pues nos negaba como profesor/a de Historia y Geografía y negaba a la par a nuestros/as colegas, con quienes cada marzo nos mirábamos al ver volver a nuestras/os estudiantes, más altas/os, menos niñas/os, dispuestas/os, abiertas/os a aprender juntas/os y crecer en este intento de educar. En esta vida actual, tan rápida, tan extremadamente virtual, ingenuamente

conectada, alevosamente escindida, tan repleta de acontecimientos espectaculares que a menudo nos dejan sin memoria, alejan la posibilidad de aprender de aquello que nos pasa durante un día, un año, una vida. Es precisamente esa forma de vivir la que nos hace sentir negado/a y transitar sobre un terreno de incertezas, alejando la opción de otros modos de conocer que no sea utilizando las montañas de bits informáticos, que día a día —a pesar de la gran conectividad— nos imposibilita acercarnos mediante preguntas que nos conecten unos/as con otros/as; preguntas que acompañan nuestro andar y, quizás, con el temor a enfrentarlas, las dejamos en bandeja de entrada de nuestros correos marcadas como no leídas, evadiéndonos en un proceso lento y sostenido de alienación profesional.

Hablamos de preguntas del tipo *¿Lo estaré haciendo bien?, ¿A quién debo mirar si deseo responder esta pregunta?, ¿Quiénes son los/as interpelados/as y quiénes me interpelan a mí?* Todas estas preguntas integran un nosotros plural, ya que se despliegan en nuestras distintas posiciones de sujeto; en otras palabras, somos las/os mismas/os interpeladas/os cuando acariciamos a un/a hijo/a, cuando conversamos con nuestros padres o cuando vamos atrasados/as a una reunión vestidos/as de “Academia” y voluntariedad de profesores/as.

Cuando instalamos la pregunta *¿Lo estaremos haciendo bien?*, tal vez situada desde una obviedad cotidiana —la cual no tiene mucha novedad—, no goza de la espectacularidad del presente de las redes sociales, pues ya se han llenado páginas de investigación educativa sobre ella; sin embargo, se han buscado respuestas desde el afuera de la experiencia pedagógica, desde la exterioridad de la Academia, justamente desde fuera de los propios maestros y maestras.

Esta situación de “injusticia cognitiva” nos motiva a invitar a maestros/as en ejercicio profesional y a estudiantes en formación —que desde un principio se reconocen como

portadores/as silenciados/as— para cultivar saberes, producir conocimiento y, por cierto, responder a esta legítima pregunta inicial: *¿Lo estamos haciendo bien?*, una interrogante que recorre toda una nueva construcción profesional.

El relato es una forma de contar la experiencia, un intento por capturarla y, en este ejercicio, otorgarle sentido a lo vivido formulado en formato de pequeñas historias o relatos escritos. De esta forma, el relato es el ejercicio humano para practicar la esperanza tan propia de nuestra condición humana, ya que a través de un proceso reflexivo sobre aquello que nos pasa, sembramos esperanza de que un trozo de vida quede retenido en estos relatos; por lo tanto, es un ejercicio de esperanza de trascendencia y a la vez esperanza de poder mirar hacia adelante. Yendo un poco más allá, los relatos son una representación de cómo los seres humanos podemos significar la(s) experiencia(s) vivida(s), en este caso, la de este tránsito que se mencionaba anteriormente, desde una narrativa profesional construida bajo la experiencia de la licenciatura hacia una narratividad pedagógica. A la vez, los relatos son una forma de inteligir la vida, una estrategia reflexiva para contener los acontecimientos, no todos los sucesos mínimos y cotidianos, sino aquellos que logran incidir en la forma en que vamos configurando nuestra vida, sobre aquello que nos va dando forma o nos conforma (Porta y Yedaide, 2014).

Entonces, en el horizonte finito del relato escrito por maestras o maestros y por estudiantes de cohortes pasadas, se integran sus historias al proceso formativo de quienes participan en el curso para darle interpretación/comprensión, para ampliar su resonancia en los/as participantes, quienes lo resitúan en un arco interpretativo comprensivo, tejiendo nuevamente una trama de sensibilidades discursivas. Esto, a nuestro entender, no es un acto paternalista de traducción, es más bien un acto de reconocimiento de sentidos colectivos que a menudo la academia tradicional ignora; es un acto

de valoración de la experiencia de quienes han pasado por el proceso de transformación y quienes están experimentando este proceso. Es, sin lugar a dudas, un acto disruptivo en el proceso formativo y, a la vez, un acto político de provocar procesos de “reconocimiento recíproco no subalterno” (Olave, 2018) a saberes que van quedando silenciados por las formas tradicionales de construir conocimiento; es irrumpir en la formación inicial para docentes efectivamente desde un margen epistemológico.

En otras palabras, la constitución de una comunidad narrativa entre maestros, estudiantes e investigadores es un ejercicio de justicia epistemológica, ya que valida en su reflexión las diversas formas de conocer y producir conocimiento del mundo de la vida; es provocar una fractura entre el sustrato epistémico positivista que separa sujeto de objeto y generar subalternidades; es, efectivamente, ir a contramano del epistemicidio que ha ejercido tradicionalmente la Academia (Santos, 2017). En particular, lo que se propone con este ejercicio es dar lugar, abrir espacio a una comunidad narrativa a partir de la sensibilidad propuesta por los propios autores de relatos en relación con la experiencia formativa vivida y, al mismo tiempo, visibilizar los horizontes de sentidos que son posibles de apropiar/comprender por esta comunidad, conjugando *sensibilidades desplegadas y horizontes proposicionales* que se desprenden de esta práctica.

El acto de sentarnos a relatar experiencias en el contexto formativo de un curso o de una mesa donde interactúan maestros y maestras nos retrotrae a un acto humano que resignifica nuestra condición como seres colectivos mediados por la memoria y el lenguaje. A nuestro parecer, el acto humano de sentirse parte de un colectivo es hoy una forma de entender la vida contemporánea, es provocar una fractura sobre la forma en que nos relacionamos, es ir nuevamente a contramano del relato individual y competitivo que

se ha impuesto en nuestras sociedades contemporáneas. Comprenderse como parte de un colectivo que cruzará experiencias significativas reafirma la idea de una sociedad basada en la afirmación de relaciones humanas marcadas por el cuidado y la confianza, dispuestas a arriesgar nuestras sensibilidades, nuestras comprensiones del mundo, sobre la pedagogía y la formación docente que permite que esta comunidad tenga un sentido común.

¿Cuál es el lazo que une nuestra experiencia? Sería la disputa por “lo pedagógico”. Esa interrogación constante y sostenida por los relatos es la pregunta por las significaciones pedagógicas de nuestros relatos; es aquello que, precisamente, nos vincula unos/as con otros/as, que nos pone en un camino de indagación relacional sobre tramas humanas, tal como relatan Cardinal, Murphy y Huber (2019) cuando plantean que la indagación narrativa es vivida como pedagogía:

La indagación narrativa es una metodología de investigación relacional que se basa en la comprensión de la experiencia como algo construido y reconstruido narrativamente y, por lo tanto, como algo que se forma y remodela continuamente a través del tiempo, el lugar, las situaciones y las relaciones. (p. 125)

Como vemos, las autoras profundizan en lo que denominan *pensamiento narrativo*, en el que incluyen nociones sobre la co-composición, el desarrollo de una ética relacional, la inclusión de múltiples perspectivas, el desarrollo de tensiones entre quienes participan y entre nosotros/as mismos/as; es decir, que no se entienda que es una comunidad donde todas y todos se encuentran de acuerdo, pues eso nos llevaría a una reducción o comprensión ingenua del proceso. A menudo nos sentimos tensionados por nuestras propias convicciones y motivados a re-escribir esos

tránsitos y desplazamientos, indagando sus múltiples causalidades, su incidencia en nuestra manera de pensar y sentir las experiencias relatadas por los demás y resistir —re-existir (Albán, 2012)— en este proceso narrativo pedagógico.

Al leer los relatos de otras experiencias narradas desde una asincronía temporal, se entrecruzan horizontes interpretativos (Ricoeur, 1975) entre las trayectorias ya iniciadas y las que comienzan a iniciarse, proceso que no está exento de tensiones en nosotros/as como formadores/as y en los y las estudiantes que participan del proceso, mientras que, a la par, van generando fracturas en su manera de comprender lo pedagógico, la profesión docente, en general, y su epistemología propia; es decir, en la manera en que vamos generando criterios compartidos para validar el saber cultivado en esta comunidad narrativa. En este proceso, rescatamos como un criterio de validación y de encuentro de sentido la práctica de no fijar y reemplazar un saber por otro, una tradición por otra, un conocimiento por otro, sino más bien reflexionar y dejarse transformar en un devenir que respeta una ecología de saberes (Santos, 2014), es decir respetando el diálogo de saberes que participan y que son parte y contexto de esta comunidad narrativa. En otras palabras, la validez del conocimiento no depende de la validación experta externa que ha utilizado la Academia; más bien, resiste a esa violencia epistémica, resiste y re-existe en la validación entre los pares que construyen sentido colectivo. Por medio de este proceso, al contar lo que nos pasa, también cuestionamos nuestras propias certezas; al recibir comentarios de retroalimentación entre pares incumbentes, tenemos la posibilidad de reconfigurar nuestros propios saberes, donde los límites entre el saber personal y el colectivo se desdibujan, proceso que —como se ha descrito— no está ausente de fracturas y desplazamientos.

Recuerdo esa mañana fría, de invierno del sur, camino al colegio donde me juntaría con un grupo de profesores en el contexto de un curso de formación continua. En el camino había una niebla muy tupida que invitaba a habitarla. Ya en el salón, los sabores del pan amasado con quesos de la zona y postres de incommensurable dulzura ayudaban a entrar en calor y acompañaban el contar tranquilo de profesoras y profesores sobre sus estudiantes, sobre las dificultades de vivir en una zona alejada de la capital, toda esta escena acogedora mientras corría un mate que, de tanto en tanto, se pasaba de mano en mano. Iniciamos nuestra conversación discutiendo sobre nuestros saberes disciplinarios y cómo enseñarlos a nuestros/as estudiantes, en particular —recordando el trayecto al colegio—, les pregunté sobre la diferencia entre niebla y neblina, dos conceptos validados desde la geografía.

Luego de soltar la pregunta, se hizo un silencio tan largo como amargo. El frío volvió a recorrer mi cuerpo; sus cuerpos se acomodaron en sus asientos marcando nuevamente la distancia hegemónica que nos separaba. Me preguntaba, sin querer juzgarlos, ¿cuántas veces han experimentado la sensación de atravesar un banco de niebla o neblina? ¿Por qué sería tan difícil explicar dos conceptos tan simples? No deseaba retroceder al lugar del académico que dicta su cátedra y se va entre la pleitesía, pensé en cómo tantas veces, me habían hecho sentir de esa manera, desautorizado de mis saberes, y también pensé, en cómo me hacía sentir mal esa condición, esa mirada que tiene la escuela de los académicos producto de la relación entre esos dos mundos asimétricamente construido, donde unos tienen el saber, la luz del conocimiento y los otros, los maestros, los que tienen que enseñar.

Entonces, me atreví a atravesar el abismo de niebla que se había instalado, decidí arriesgarme. Pregunté de otra manera, sobre cómo ellos nombraban este fenómeno. Asomaron entre pasteles y sorbetes de mate distintas nominaciones que todavía abrazo en mi corazón; “cayó humedad”, “camanchaca” —nombró una profesora que no era del lugar— denominación que deviene de una palabra indígena del norte de Chile, la cual describe la humedad que viene del mar, y “la Chiwal”, que es una nominación mapuche que describe el fenómeno de una humedad que no deja ver a corta distancia.⁴

Este relato nos hace pensar sobre la capacidad de *lenguajear* el mundo —usando una expresión de Maturana (1992)—, sobre esa capacidad de nombrar el mundo y actuar sobre el mundo. Las escuelas, muy a menudo, están tensionadas por un conocimiento científico y una hegemonía curricular que muchas veces vuelve amarga la experiencia, dado el proceso de silenciamiento de nuestros saberes propios. Pensamos en los niños y niñas mapuches de la zona, que poseen un saber ancestral transmitido oralmente y que es censurado en la escuela, en un proceso de quitar y reemplazar. Sentimos que este ejercicio pretencioso resulta finalmente amargo, ya que:

no tenemos acceso directo a la realidad porque realmente no la conocemos más que a través de conceptos, teorías, valores y el lenguaje que utilizamos. Pero, por otro lado, el conocimiento que construimos sobre la realidad interviene en ella y tiene sus consecuencias, el conocimiento no es representación, es intervención. (Santos, 2017: 248)

4 Relato de experiencia de José Miguel Olave Astorga.

Por lo tanto, una pedagogía relacional está mediada también por conceptos, teorías y formas de nombrar el mundo; son parte de esas hegemonías curriculares o de esas finalidades que vienen de fuera del campo de la pedagogía, y la manera en que las incluimos o las excluimos tendrá incidencia en el desarrollo cognitivo afectivo de los y las estudiantes, en su capacidad o incapacidad de actuar sobre su realidad, por tanto, se enmarca en un horizonte ético político. Ahí reside nuestra fractura, nuestro distanciamiento sobre la neutralidad de los contenidos o teorías propias del currículum escolar. En otras palabras, la constitución de una comunidad narrativa nos lleva a reflexionar y decidir sobre los efectos de estos silencios amargos, dado que un diálogo de saberes propios, como expertos en una disciplina, los que portan los académicos y también los saberes que portan los y las estudiantes con los que interactuamos, son parte de la relación pedagógica y se convierten en los condimentos que le dan sazón a la relación pedagógica y, nos atrevemos a pensar, entregan un condimento ético a nuestra relación.

3. Reflexiones finales

A través de estas páginas hemos intentado mirar, contar y revivir aquello que hemos experimentado a través de nuestro camino como pedagogo/a, como investigador/a y formador/a desde esta elección que hemos hecho por la narrativa. Sabemos que es difícil hacer entrar en algunas páginas todo lo que significa explicar detalladamente esta experiencia, sin embargo, nos moviliza visibilizar algunos conceptos que creemos fundamentales para repensar y dar lugar a este modo de cultivar saberes dentro de la Academia.

Lo primero es relatar en primera persona nuestras tensiones como académicos/as, formadores/as de docentes y

como personas en tránsito. Describir la experiencia de participar en una comunidad narrativa como un refugio y lugar de enunciación, desde donde reconocemos el cansancio acumulado por recorrer “de pelea en pelea” —rescatando la expresión del primer relato— donde nos vemos enfrentados/as a responder con nuestro trabajo a la productividad y la rendición de cuentas, por medio de escalas de medición que no nos representan. Resistir y re-existir en una comunidad narrativa es resignificar un espacio escolar, universitario y académico, donde podemos cultivarnos y sembrar en las y los otros capacidades para co-construir relaciones de cuidado, para crecer y dejar florecer toda la humanidad que contiene una relación pedagógica, para expandir nuestra condición humana por medio de la capacidad de experimentar sabores diversos, saberes plurales, en un diálogo que soporte lo amargo del proceso de fracturarse permanentemente. El crecer y florecer es proceso de transformación permanente, requiere de otros procesos complejos, de crisis, fracturas, riesgos y reconfiguraciones individuales y colectivos; por tanto, es a la vez fenómeno y metodología (Silva-Peña, 2017), dado que la generación y regeneración de conocimiento en una comunidad narrativa responde a criterios propios de validación, los cuales son parte del cuidado y honestidad del proceso. Todo lo anterior nos hace pensar si las instituciones educativas (escuelas y universidades) y sus actores están dispuestos a soportar una temporalidad distinta que sustente estos procesos, de aprender y reaprender colectivamente. ¿Cuánto podemos hacer entonces como formadores/as de formadores/as para habitar espacios para el cultivo de lo humano a través de una pedagogía narrativa?

Una segunda preocupación nos recorre a propósito de lo anterior y es la cuestión de los sabores y saberes, pues la escuela tanto como la universidad está llena de saberes que disfrutan de la pleitesía y del traje académico que hemos

descrito. Si el disfrutar de condimentos diversos amplía nuestra capacidad de inteligir el mundo de la vida, de aprenderlo desde lo amargo, lo salado, lo dulce y todas las infinitas combinaciones, también sabemos que el predominio de un condimento por sobre otro invade y limita las posibilidades de saber y sabor del conjunto. Entonces, en nuestra opinión, se requiere de una actuación colectiva y éticamente intencionada sobre el respeto de los saberes propios, sobre el cuidado de las diversidades epistemológicas que integran una comunidad narrativa. Todo lo cual nos lleva a una segunda interrogante: ¿estaremos en disposición de incluir más que de excluir, de respetar el lugar de los otros y las otras por sobre el mío, de dialogar y no suprimir, para que el cocido no se pase de sabor?

Finalmente, nos preguntamos: ¿cómo hacer para habitar la Academia a pesar de la niebla que provoca su rigidez y su histórica fragmentación de conocimientos? Probablemente, no encontraremos una única respuesta y, de hecho, es lo que nos gustaría invitar a pensar, pues entendemos que la narrativa nos moviliza a querer mirar qué hay al otro lado de ese banco nuboso y qué de lo que encontramos (que es también un encontrarnos) hace nacer diversas experiencias y, por lo tanto, distintos hallazgos, distintas recetas para resistir, re-existir y, sobre todo, vivir la Academia del siglo xxi con más sentido.

Referencias bibliográficas

- Albán, R. (2012). Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? *Revista Kula*, núm. 6, pp. 22-34. En línea: <http://www.revistakula.com.ar/numeros-anteriores/numero-6/kula6_2_alban_achinte/> (consulta: 01/05/2022).
- Arévalo, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. Contreras, J. y Pérez de Lara, N., *Investigar la experiencia educativa*, pp. 188-198. Morata.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. Piusi, A. M. y Mañeru, A. (coords.), *Educación, nombre común femenino*, pp. 158-183. Octaedro.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: Una forma de generaciones de conocimientos. *Argumentos*, vol. 24, núm. 67, pp. 135-156. En línea: <<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/278/277>> (consulta: 01-05-2022).
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Cardinal, T., Murphy, S. y Huber, J. (2019). Movements Toward Living Relationally Ethical Assessment Making: Bringing Indigenous Ways of Being, Knowing, and Doing Alongside Narrative Inquiry as Pedagogy. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 94, pp. 121-140.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.
- (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro, Joaçaba*, vol. 41, núm. 1, pp. 15-40. doi: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9259>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Contreras, J. y Pérez de Lara, N., *Investigar la experiencia educativa*, pp. 21-86. Morata.
- Gadamer, H. G. (2012). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.
- Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar historia en Bachillerato* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, España. En línea: <<https://www.tdx.cat/handle/10803/393950>> (consulta: 01/05/2022).

- Larrosa, F. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, núm. 19, pp. 87-112. En línea: <<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>>(consulta: 01/05/2022).
- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Centro de Educación del Desarrollo (CEO). Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- McEwan, H. y Egan, K. (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Olave, J. M. (2018). *Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela Chilena, 2013- 2018*. [Tesis doctoral]. Universidad De Manizales, Colombia.
- Piussi, A. M. (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA: Estudios de la diferencia sexual*, núm. 19, pp. 31-46.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfica narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia*, núm. 17, pp. 177-192. <https://doi.org/10.17163/soph.n17.2014.09>
- Ricœur, P. (1975). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, núm. 25, pp. 189-207.
- Rivera, M. M. (2012). *El amor es el signo*. Sabina.
- Santos, B. de S. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM.
- (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Silva-Peña, I. (2017). Uso de la indagación narrativa autobiográfica. Descripción de una experiencia en formación inicial docente. Reyes, L. y Aravena, R., *Docencia universitaria. Reflexión desde la práctica*, pp. 39-50. Ediciones UCSH.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Zambrano, M. (2011). *Notas de un método*. Tecnos.
- (2012). *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Literaria.



Las tensiones en la formación práctica que nacen del “eco” de los relatos de futuros profesores

Alejandra Nocetti de la Barra

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

Carmen Cecilia Espinoza Melo

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Esta historia comienza con el deseo de darle una vuelta a la forma en que desarrollamos habitualmente la investigación sobre el profesorado en formación. Nos referimos a la ausencia de nuestra propia experiencia de formadores en el proceso de comprender qué, cómo y por qué ocurren ciertas cosas durante la preparación profesional. Además, sentimos que era necesario romper con la idea de un docente en formación tratado como objeto de estudio y darle un lugar como participante en la investigación. Esto nos llevó a pensar en el desafío de superar el contraste establecido habitualmente entre objetividad y subjetividad, y a reconocer que, al estudiar la experiencia educativa, las proposiciones abstractas no logran representar totalmente la riqueza del asunto humano, tal como lo ha planteado Van Manen (2003).

Nos queremos detener en este punto: resulta importante precisar que experimentamos cierta decepción con la investigación que estábamos llevando a cabo. Demasiado tiempo invertido —días, semanas, meses— para que el resultado fuera, en el mejor de los casos, un esquema conceptual que representaba nuestra visión sobre la experiencia de los

docentes en formación, pero donde el impacto de dichos resultados en las prácticas formativas no resultaba ser notorio.

No queremos ser injustas con nuestra experiencia investigativa, pero de un tiempo a esta parte estábamos cuestionándonos el paradigma positivista con que desarrollábamos proyectos de investigación. Se nos hacía evidente que, para acceder a la experiencia humana, comprenderla y dejarse transformar por ella, había que darle paso a otro tipo de enfoque. Entonces, reconocer que investigábamos y todo permanecía igual nos descolocaba. ¡Qué fuerte, en realidad! Hay varios estudios que nos dicen esto y seguimos como si nada, insistiendo con que las mediciones de variables van a responder las preguntas que como investigadoras nos planteamos a partir de nuestra propia experiencia formativa. En dicho contexto, conectamos con la reflexión de Arévalo Vera (2010), quien manifiesta:

Poner en marcha la investigación me planteaba el desafío de abordar y tomar decisiones con respecto a la cuestión metodológica. Era necesario, entonces, emprender una nueva indagación: la exploración de la noción de metodología, sus significados manifiestos y aquellos que había de un modo latente en los discursos en boga. (p. 190)

Queremos dejar claro que no estamos en contra de ninguna perspectiva teórica para desarrollar investigación, pero nos ocurre que ya no nos satisface solo describir y explicar la realidad educativa, en particular los procesos de formación docentes. Aunque reconocemos su mérito, ya que mediante esta vía deductiva se han generado numerosas respuestas basadas en un proceso de investigación empírico-analítico, esta forma de concebir el proceso investigativo no logra captar el conocimiento que se gesta en la experiencia mediada

por un proceso de reflexión que se realiza al escribir sobre sucesos que se reconocen como significativos. Coincidiendo con lo que plantean Contreras y Pérez de Lara (2010), “investigar la experiencia educativa significa adentrarse en los mundos subjetivos, ligados al acontecer, a lo singular y, desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre el sentido educativo al analizar las experiencias que investigamos” (p. 45).

Al analizar el descontento frente a una investigación que solo logra describir lo formativo, y que está lejos de una postura que sitúe la experiencia en el centro de la construcción de conocimiento situado y contextual, el giro epistemológico posibilita una investigación que forma y transforma, involucrando a todos los actores al mismo tiempo que va posibilitando el desarrollo de un modo nuevo de pensar la formación inicial docente.

No queremos continuar con el preámbulo, es la oportunidad para contar lo que pasó, cómo nos pasó y qué significó en términos de nuestra noción del trabajo con estudiantes de pedagogía en el taller universitario. Nos dimos cuenta de que, habitualmente, analizábamos las experiencias de los estudiantes, pero no con ellos y donde tampoco estábamos incluidas nosotras. Hacernos conscientes de eso fue clave. Nos dimos cuenta de que era necesario dar una vuelta hacia nosotras y esa idea caló muy hondo, y afectó nuestro modo de ver la investigación sobre los procesos formativos en la universidad.

La historia se configuró así: tres grupos de estudiantes, los de pedagogía en Matemática, Biología y un grupo de Educación Básica. Les propusimos que dos veces al mes escribieran relatos de situaciones significativas vividas en el aula escolar. Muy pronto tuvimos más de un centenar de relatos. Al inicio la tentación fue grande, fragmentar el dato textual, descontextualizarlo y categorizarlo. Sin embargo,

lo que nos venía pasando nos reclamaba una mayor implicación en la experiencia del análisis de los datos. En otras palabras, se trataba de entrar en un proceso de autoexploración y de indagación conjunta que llevó a darle nuevos significados a la experiencia formativa.

Además, dos veces durante el semestre los estudiantes elegían un relato y lo compartían con compañeros/as de las otras carreras mediante una plataforma virtual y, las historias docentes circularon e inspiraron nuevas narrativas. La idea era no solo constituir un espacio para compartir historias docentes, sino activar el potencial que tiene su lectura en términos de aprendizaje profesional desde la experiencia. Las instrucciones eran simples, solo tres pasos: elegir una narrativa de un/a compañero/a, explicar por qué esa narrativa se tornó significativa y escribir de qué modo el relato del otro/a conectaba con su propia experiencia o mejoraba la comprensión de su propia acción pedagógica.

Los estudiantes escribieron con libertad, emplearon seudónimos que los representaron durante todo un semestre. Y comenzó la experiencia, las historias quedaron a disposición de todos y todas, y trajeron al aula universitaria lo no previsto por nosotras. En otras palabras, los relatos fueron los portadores de la vida que transcurre en la escuela con niños, niñas y adolescentes. Y no se trata de cualquier situación, sino de aquellas vivencias que dejan un aprendizaje desde la perspectiva pedagógica en el futuro docente. Así, los estudiantes de Biología leían las historias de los compañeros de Educación Básica y los de Matemática analizaban relatos de estudiantes de Biología y en una suerte de combinaciones insospechadas; todos leían a todos y una red de relaciones, significados, emociones, discursos y relatos empezaron a configurar algo insospechado. A esta experiencia de circulación de relatos le llamamos “ecos narrativos”, porque no solo se limitó a la lectura del relato del otro/a,

sino que instó a reconocer que dicha narrativa despierta la consciencia de aspectos significativos de la propia historia docente y, en ese contexto, se recrea y enriquece el relato que ya es de todos y todas, dando otros sentidos al ejercicio de la docencia y a la experiencia de convertirse en profesor o profesora.

Allí estábamos nosotras —las tres formadoras de formadores—¹ en frente de todas esas historias, y en especial, participando de la experiencia de los ecos narrativos. Nos cautivó esa experiencia y ya no pudimos seguir “en la vereda del frente”, había que entrar en el ruedo. En una reunión nos preguntamos qué pasaría si ahora nosotras escribiéramos sobre lo que nos ocurre cuando leemos los “ecos narrativos”. Y ahí, se produjo un giro de esta historia porque llegamos a comprensiones no previstas que queremos compartir en este apartado. De este modo, investigar los relatos de experiencia de nuestros estudiantes nos llevó a reconocer que lo vivido tiene un alto potencial en términos de saberes que emergen de lo acontecido y reflexionado (Connelly y Clandinin, 1995; Tezanos, 2007).

Y así, pasó el semestre, escribiendo ellos y escribiendo nosotras, y llegó diciembre; el año académico se acababa. En ese contexto, se organizó una jornada con todos los participantes de la investigación con la finalidad de compartir la experiencia con las narrativas. Todos venían sin presión, no estaba la promesa de una buena calificación. Algunas fotos iniciales, la sala dispuesta en grupos de seis en torno a una mesa, la conversación amena; la idea era contar qué habían aprendido al “pensar-se” mediante relatos y al conocer la experiencia vivida en el aula de los compañeros y compañeras. El discurso fue fluido, la motivación era grande. Nosotras en cada una de las mesas, escuchando y guiando a ratos.

1 Ahora nos suena bien presumido ese término: formadores de formadores. ¿Formamos en qué?

El tiempo pasó rápidamente y nadie en verdad quería irse, pero se terminaba la jornada y todos, de algún modo, estábamos más enriquecidos.

Se acabaron las clases y vino el verano, y ahí estábamos tratando de seguir escribiendo; y llegó el día en que nos juntamos a leer nuestros relatos y, por supuesto, nos ayudamos con unas preguntas que guiaron la lectura de los ecos narrativos. Estas eran más o menos así: *¿Qué aspectos de los relatos de nuestros estudiantes se escapaban de lo previsto en la formación? ¿Qué nos pasa cuando tomamos conocimiento de esto? ¿Qué tensión suscita en nosotras como formadoras?* Y, finalmente: *¿De qué modo cambia la comprensión de nuestro rol formativo a partir de esa experiencia?*

Definitivamente, las respuestas desencadenaron una ruptura con la forma en que hacíamos investigación y generó las condiciones necesarias para examinar nuestras prácticas honestamente. Reconocimos que no somos expertos sobre la formación práctica, los grados que ostentamos se empequeñecen ante la complejidad del campo de la experiencia humana en las aulas escolares.

Ya estábamos en el ruedo y no podíamos salir; y ahora comenzaba lo mejor: compartir, comprender y aprender qué nos pasaba. Era tiempo de “paro en la universidad”, era difícil encontrar espacios, pero igual nos arreglábamos para juntarnos y avanzar en el proyecto. El proceso fue más o menos así: una etapa de “asombro ante lo no previsto”, luego, otra de “tensiones” y, finalmente, una de “reflexión” sobre nuestra propia tarea formativa. De este modo, se produce la ruptura; ya no se trataba de segmentar los relatos, descontextualizarlos e interpretarlos, asumiendo un rol de supremacía sobre los propios actores de la historia. Así, por primera vez experimentábamos cierto rechazo a la cultura de la fragmentación del dato cualitativo (Coffey y Atkinson, 2003) y nos abrimos a la posibilidad de

explorar la propia experiencia formativa, con una investigación de enfoque basado en el análisis de lo vivido (Contreras y Quiles, 2017; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Connelly y Clandinin, 1995; Van Manen, 2003).

Las tensiones fueron múltiples y fuertes, nos con-movieron profundamente y lo reiteramos. En realidad, pasaron muchas cosas, pero, fundamentalmente, identificamos tres tensiones; una tiene que ver con la tensión de equilibrar la formación gobernada por la efectividad didáctica y demandada por la deliberación pedagógica. Por otra parte, nos tensionó reconocer nuestro “rol formativo en disputa”, en una vereda el experto de la universidad y en la otra, el profesor guía. Finalmente, la tensión más fuerte fue reconocer que formamos para un territorio que se volvió desconocido. Parece una paradoja, porque todas estuvimos allí y no por poco tiempo habitamos la escuela y el liceo al inicio de nuestras vidas.

De la efectividad didáctica a la deliberación pedagógica

Al brindarle un espacio a la voz de los estudiantes, pudimos darnos cuenta de que, evidentemente, nuestra acción formativa otorgaba mayor valor a la efectividad didáctica en comparación con la formación de la “deliberación pedagógica” en un docente en formación. Además, expresa cómo los procesos de formación práctica no conectan con lo que ocurre en los centros educativos, tal como se ilustra a continuación a partir de extractos de nuestros propios relatos docentes:

Me impactaron los relatos sobre el consumo de drogas como preocupación del estudiante en práctica, otro referido a la incapacidad para contener emocionalmente o para enfrentar una conducta

disruptiva en el aula. Esta experiencia va mostrando cómo nuestras acciones focalizan la reflexión sobre el desarrollo de habilidades docentes para la enseñanza, en lugar de contribuir a la preparación para las problemáticas que enfrentarán en el aula real. (Diario Docente de formadora, 1 de julio de 2018)

Honestamente, vimos con mucha claridad que nuestra práctica formativa universitaria estaba gobernada por la enseñanza de una disciplina, y desconocía la naturaleza de las preocupaciones y situaciones que enfrentaban diariamente los estudiantes de pedagogía al incorporarse como practicantes en el aula escolar.

La experiencia anterior nos sorprendió porque creíamos actuar con una mayor sintonía ética con la realidad escolar, es decir, llevando adelante una acción práctica en el sentido aristotélico, y no era así. Honestamente, reconocimos que nuestra propia actuación docente “decía lo contrario”. Parece que la mayoría de nosotras continúa anclada a “criterios de efectividad” que poco tienen que ver con el desarrollo del tacto pedagógico, como diría Van Manen (2003). Entonces, cabe preguntarse: ¿qué pasó con “lo humano”, “con la relación” dentro de los procesos de formación de profesores? Nos dimos cuenta de que lo “pedagógico”, particularmente el cultivo de la relación, ha sido exiliado de nuestras aulas. Es más, cuando “alguien se atreve a hablar de lo humano”, las caras cambian, el silencio rechaza, la desconfianza epistemológica aparece, y pronto esas voces son acalladas por discursos que pretenden ser “más académicos”, “más objetivos”, en síntesis, “más científicos”.

Esta situación nos interpeló,² por supuesto que sí. Adquirimos mayor conciencia del marco de referencia desde

2 Buscamos un sinónimo de *interpelar* y nos gustó *comprender*, que se refiere a la acción de demandar, reclamar, solicitar e instar.

el cuál actuamos. Esto reclamó una mayor integración de lo pedagógico y lo didáctico en la experiencia formativa del taller universitario. Esto significa “formar y formarme” con mayor sintonía con las características del aula escolar y subraya lo siguiente: “Es este vivir la educación lo que invita a prestarle atención a lo que nos pasa en ella; es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos afecta en muchas facetas de nuestro ser” (Contreras, 2016: 16).

Nos dimos cuenta de que la dimensión ética y la naturaleza práctica de nuestra profesión se instrumentalizaron en algún lugar del desarrollo de la profesión. Llegó el tiempo de volver a recuperar ese valioso aspecto, y en ese sentido, este ejercicio de abrirse a la experiencia de los estudiantes y conectarse con lo no previsto ha sido enriquecedor porque aumentó nuestra comprensión sobre la mirada de la formación y visibilizó un campo de desafíos y tensiones que tenemos que resolver.

Este ejercicio nos conmueve, nos insta a reclamar un mayor espacio “de la escuela” en la formación práctica. No desde procesos de aprendizajes de la efectividad de la enseñanza de contenidos disciplinares, sino desde la tarea formativa que asumen día a día los profesores en el espacio escolar. En síntesis, se refuerzan las voces que reclaman recuperar, visibilizar y fortalecer la dimensión ética y deliberativa de nuestra profesión asociada más directamente con un saber pedagógico, lo que se refuerza en la siguiente noción: “Por eso creo que hay un saber pedagógico que no siempre tiene que ver con los qué y los cómo de la acción de enseñanza. Que la Didáctica no puede ser solo eso” (Contreras, 2016: 19).

La tensión visibilizó la falta de equilibrio entre el “cultivo de buenas prácticas de enseñanza” y el “cultivo de buenas prácticas formativas”, es decir, se observa una sobrevaloración de la enseñanza de contenidos disciplinares por sobre los procesos de formación humana en la sala de clases, lo que a veces

significa poner más atención en la efectividad didáctica que en los procesos formativos de las personas propiamente tales. Esto nos tensiona como formadoras universitarias y también tensiona la acción docente de algunos profesores de la escuela y del liceo en nuestra comunidad local. Ellos enfrentan diariamente el dilema de preparar para SIMCE, PSU³ y otras mediciones de la calidad de la educación o desplegar las habilidades para que sus estudiantes logren sus propias metas de desarrollo y aprendizaje. Esta experiencia nos lleva a la idea de Contreras (2013), quien señala que “es inevitable la pregunta acerca del papel de los saberes disciplinares en la formación, ya que sabemos que el quehacer docente no se configura solamente con estas aportaciones” (p. 126).

Evidentemente, cambió en nosotras el modo de ver la formación práctica. Ahora se trata de encontrar el modo de recuperar el rol ético de nuestra formación y esa apuesta trasciende la búsqueda de la efectividad didáctica. Promover una formación que privilegie una racionalidad práctica y que ponga en el centro la formación humana, la relación pedagógica, el bien de la persona que se encuentran en plena infancia o adolescencia. Entonces, no solo se trata de “aprender a enseñar lectura, matemática o ciencias naturales”, también se trata de aprender a formar a las personas para que encuentren su lugar en el mundo, no como algo predeterminado por la estructura social, sino como una construcción y reconstrucción personal y, también, colectiva. Esto exige no solo enseñar las disciplinas que garantizan la autonomía para la toma de decisiones en el mundo, sino cultivar relaciones pedagógicas dentro y fuera del aula que estimulen la formación de ciudadanos/as capaces de participar en la transformación de sus mundos desde una perspectiva

3 SIMCE y PSU son mediciones estandarizadas que se aplican a nivel nacional para estimar la calidad de la educación.

ética con un marcado respeto y valoración por las diferencias que dan riqueza y valor al mundo. Esto, indudablemente, nos introduce en otro territorio, que parece más desconocido. En ese sentido y reconociendo que esto está cada vez visibilizándose con más fuerza, traemos a esta reflexión lo siguiente:

...lo cierto es que también los estudiantes saben mucho del mundo escolar, y tienen una cierta expectativa que, aunque pueda ser incompleta, no es falsa acerca de lo que es probable que se encuentren en muchos casos cuando vayan a trabajar. Y aunque yo debo atender a esta, su verdad sobre el mundo escolar, sin embargo, como profesor que asume una responsabilidad pedagógica en su formación, entiendo que mi trabajo se encuentra en una tensión entre el mundo que se da, que conocen o que perciben, y el mundo que yo quisiera abrir para ellas y ellos, mis estudiantes. (Contreras, 2016: 17)

Definitivamente, hemos dado más importancia a las prácticas de enseñanza y, naturalmente, pensamos más en la enseñanza de contenidos que en la formación desde las necesidades que los niños, las niñas, los y las jóvenes experimentan en la cotidianidad. Esto está develando que el supuesto que hay a la base de la preparación del futuro profesional es “aprender a enseñar” y no “aprender a formar”. Además, explicaría que todavía resulta más habitual pensarse a sí mismo como un trasmisor de contenidos disciplinares, y no como un maestro que acompaña en el desarrollo humano de los estudiantes.

Formar para un territorio desconocido

Cuando nuestros estudiantes llegaban al taller de práctica con temas de la escuela que les inquietaban, experimentamos una sensación extraña. Por una parte, nos sorprendieron las situaciones, y por otra, nos incomodó un poco, porque dejábamos de lado lo que estaba programado en la planificación de las clases para el semestre y tuvimos que atender estas necesidades emergentes vividas por los estudiantes en los centros de práctica. Esto denota una planificación de clases que no está abierta a las experiencias de los estudiantes y al examen de estas para aprender desde lo que les ocurre en el centro escolar. Esto nos llevó a reconocer la diferencia entre la vivencia en el centro educativo y la propuesta formativa universitaria, tal como lo plantea Contreras (2013):

Detrás de cualquier análisis, debate o propuesta en relación con la formación del profesorado hay siempre una consciencia de las diferencias que existen entre lo que supone la vivencia y realización del oficio docente y lo que el tiempo de formación en la universidad puede proporcionar como preparación. (p. 124)

Además, con el uso de la narrativa, de a poco se incrementaron “los temas no previstos”; por dar algunos ejemplos, se visibilizó la necesidad de prepararse en el uso de protocolos de abuso, el manejo de estudiantes dependientes de drogas, el enfrentamiento de violencia o el robo dentro del aula escolar. Esto nos interpeló porque nos mostró que, en realidad, formamos para un territorio desconocido. No somos parte de dicho escenario y, por ello, nuestro aporte real para la formación del futuro profesor podría ponerse en cuestionamiento.

Así, los relatos obtenidos a lo largo del semestre reiteraron y pusieron en evidencia nuestro desconocimiento de la realidad educativa. Entonces, muchos de los temas que abordamos resultaban poco pertinentes y reiteraban procesos de formación para un “territorio desconocido”. Por consiguiente, se hace necesario desarrollar una relación de mayor cercanía con la escuela, que exige una actitud de aprendizaje y adaptación permanente en el docente universitario a raíz de la complejidad de la tarea formativa. Coincidimos en ello con lo que plantea Barrera Andaur (2011) sobre la docencia universitaria, cuando señala que esta “es una tarea compleja que demanda renovar herramientas conceptuales y metodológicas para llevarla a cabo con idoneidad y compromiso social” (p. 33).

Esto también explicaría el choque con la realidad escolar, que resulta dura para muchos de nuestros estudiantes, quienes se conciben a sí mismos como “viviendo en una burbuja”, con pocos conocimientos y habilidades para enfrentar dichos ambientes. Esto denota que lo que enseñamos nosotras a veces pierde valor frente a otro tipo de conocimientos que se requieren para responder a lo vivido en la escuela:

Lo que se escapa a lo programado, todo lo que se mueve en otros planos de la relación, la transmisión y los aprendizajes que no se atienen a lo previsto y ni controlable, pero que componen la realidad de la vida de nuestras aulas, a veces con más fuerza y significado que lo que corresponde a lo planeado. (Contreras, 2013)

En definitiva, lo que subyace a la experiencia anterior es la distancia entre “la teoría y la práctica”; en otras palabras, la escuela por un lado y el mundo universitario por otro. En el contexto anterior, cabe preguntarse: ¿estamos preparados para formar a futuros profesores? Esta pregunta nos

tensiona y nos lleva a reconocer el valor que tiene la escuela como espacio para el aprendizaje profesional. Entonces, cambian las preguntas en torno a la formación. ¿qué deberían aprender los futuros profesores en la escuela? ¿Qué deberían aprender en la universidad? En definitiva, las respuestas a las preguntas anteriores nos llevan a reconocer que la formación inicial de profesores se podría fortalecer en base a una relación de mayor colaboración entre las instituciones escolares y las universitarias. Entonces, la clave está en lograr una mayor conexión entre ambos espacios formativos, tal como lo plantea Contreras (2016), quien advierte la necesidad de cultivar un saber pedagógico que conecte con la realidad escolar, pero que no se limite a un mero proceso de reproducción. Lo anterior, reclama la búsqueda o la creación de instancias de trabajo colaborativo con profesores del sistema escolar, ya que son ellos los que diariamente no solo enseñan contenidos disciplinares, sino también acompañan a los estudiantes en sus problemáticas personales, y esta tarea la aprenden a partir del aprendizaje que cada uno puede ir adquiriendo de la propia experiencia profesional.

Un rol en disputa...

Mientras esta experiencia se fue desarrollando, hay otra tensión que se visibiliza de a poco y que denominamos “un rol en disputa”. Hace referencia a que nuestros estudiantes “se forman” con el docente guía del establecimiento educacional, cuestión que a veces pasa desapercibida en el ámbito universitario y que ahora visibilizamos a partir de la experiencia de darle voz al estudiantado, coincidiendo con Calvo y Suninos (2010):

Existe una idea de fondo en los discursos de nuestras alumnas que compartimos y que nos permite reflexionar sobre varios aspectos relevantes de la tarea de enseñar. Esta idea se expresa de formas muy diferentes, pero esencialmente se refiere al hecho de que se aprende “de” los otros y “con” los otros, que aprender es sobre todo un ejercicio de relación, lo cual convierte a los demás en una fuente indispensable del saber y del conocimiento. (p. 79)

De algún modo esta práctica abierta a lo que sucedía en el centro educativo nos llevó a pensar más conscientemente en el rol de formadores que, tradicionalmente, es exclusivo y limitado al territorio universitario y ahora, ante el reconocimiento de la institución educativa como territorio desconocido para nosotras, emerge esta tensión de re-pensar la práctica a través de un rol compartido con el profesor/a guía. Esto como un contrapunto a lo que devela Hirmas (2014) al subrayar que el rol del profesor guía en el centro escolar es indefinido, en el sentido que ni siquiera se establece en qué consiste. Muchas veces, los docentes de los establecimientos no saben en qué consiste su rol de profesor guía en la perspectiva de la institución universitaria.

Evidentemente, lo anterior reclama el esfuerzo de ambas partes -el profesor universitario y profesor del colegio-, primero, por entender que ambos territorios constituyen espacios para la construcción de saber en torno a la profesión docente. En otras palabras, el conocimiento que surge desde la experiencia en el aula real en la escuela cotidiana permite al profesorado en formación enfrentarse a situaciones profesionales auténticas que constituyen el sustrato para construir saber pedagógico (Contreras, 2013), cuestión que no hemos valorado suficientemente por el rol formativo exclusivo del docente universitario.

Indudablemente, los formadores universitarios también pueden aportar con conceptos que permiten comprender/explicar lo que ocurre en el aula. Sin embargo, hay que reconocer que, aun así, se ha pasado demasiado tiempo pensando que solo este segundo tipo de conocimiento tiene valor formativo y se ha desestimado el valor que tiene el saber que se desprende de lo vivido en la experiencia en el centro educacional. En ese sentido, el profesor de aula tiene el rol de estimular una relación pensante con lo acontecido en el docente en formación, para que ellos y ellas desarrollen el hábito de extraer de la experiencia el saber que paulatinamente va configurando el sentido de la profesión. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de relacionar el saber de la experiencia con el conocimiento académico; en palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010):

Recuperar el sentido del saber de la experiencia en relación con el conocimiento científico y académico se ha convertido en una necesidad, porque lo que nos muestra la historia del conocimiento académico es una ruptura entre ambos y un rechazo o infravaloración del primero. (p. 59)

Esto nos llevó a pensar en qué había tras esta disputa del rol formativo. Hasta nos preguntamos: ¿será que no queremos una relación de colaboración con el profesor guía, en realidad? ¿Tendrá esto que ver con una reconstrucción de nuestro propio rol de formador de formadores? Evidentemente, ceder espacio de poder a los profesores guías significa cambiar el modo de entender la formación. De algún modo, nos insta a tomar distancia del modelo aplicacionista de la formación del profesorado (Korthagen, 2010), es decir, prácticas de enseñanza basadas en un modelo formativo deductivo que propician la distancia entre la formación inicial

y la realidad escolar (Cochran-Smith y Lytle, 2002), lo que evidentemente está determinando el modo en que valoramos el aporte de los docentes en el proceso de formación.

Además, toda esta situación nos trae a la cabeza conversaciones y comentarios que circulan en espacios formales y no formales, que dejan ver que los formadores de formadores universitarios menosprecian el conocimiento profesional que se construye allá en la escuela. Y nos conmovemos aún más cuando vemos a los propios profesores guías que no confían en sus experiencias y son, habitualmente, objeto de descalificación y menosprecio por parte de las autoridades, padres, apoderados, opinión pública, entre otros. En otras palabras, el profesorado no se concibe a sí mismo como un sujeto de conocimiento (Perrenoud, 2004; Tardif, 2004) y tampoco nosotras, las formadoras, reconocemos en ellas y ellos esta condición clave en la definición de una profesión, tal como lo han destacado distintos autores cuando analizan lo que distingue a la profesión docente (Alliaud y Suárez, 2011; Contreras, 2013).

Entonces, el desafío que tenemos es grande porque significa no solo cambiar el discurso del rol, sino abrirse a otra forma de comprender el aprendizaje del sentido de la profesión docente y esto, evidentemente, cambia la racionalidad de las actividades de formación, particularmente las asignaturas de formación práctica. Esto nos lleva a pensar nuestra profesión como una excepción dentro de las otras actividades. No podríamos imaginar a docentes universitarios de otras disciplinas desconociendo el valor del saber experiencial que construyen día a día sus colegas en sus lugares de trabajo. Y en ese sentido, el docente de aula debería estimular en el futuro profesor el saber pedagógico, el que de acuerdo con Tezanos (2007) se distingue por ser producto de la reflexión crítica sobre el enseñar y por reforzar la identidad docente, la autonomía y el protagonismo del profesorado.

Al ir constatando lo anterior, la tensión se hacía mayor y nos llevó a reconocer nuestros límites epistemológicos, especialmente cuando se considera al docente como un sujeto de conocimiento y al centro educativo como un espacio formativo que puede estimular la construcción de saber pedagógico. Aquí urge una disposición colaborativa del profesional de la educación que reconoce su rol formativo al motivar sistemáticamente al docente en formación, a establecer una relación pensante con lo que les pasa y el aprendizaje profesional que se desprende de aquello.

Por otra parte, también consideramos la opción de que en realidad tampoco queramos dejar el rol actual. El profesor del colegio, porque tiene suficiente con las demandas que implica responder por los aprendizajes de sus estudiantes en la escuela o liceo, y nosotros, porque en medio de tantas presiones por la productividad, no vemos posible trabajar colaborativamente con los profesionales de la educación del entorno educativo local.

Esta experiencia cambió nuestro modo de pensar la formación, visibiliza la necesidad de abrirse a modelos formativos en que profesores universitarios y de la escuela tienen un lugar valioso y no actúan por separado o enfrentados en una lucha por validar sus saberes, porque definitivamente no son comparables, pero sí potencialmente enriquecedores al complementarlos. Esto nos lleva a reconocer que por mucho tiempo hemos estado en medio de una disputa por el rol formativo, y nuestros estudiantes en medio, tratando de responder a ambos formadores, porque querámoslo o no, ambos formamos o de-formamos.

Por otra parte, esta experiencia nos llevó a visibilizar una relación de subordinación con la escuela, y bajo este tipo de vinculación, se abren espacios para la falsa valoración, la crítica, el menosprecio y el abuso. ¡Qué riesgoso y peligroso! Entonces, los discursos de vinculación con la escuela podrían

merecer nuestra legítima duda. Se insiste en que la relación con las escuelas debe ser bidireccional, pero parece ser insuficiente que la retribución sea mutua; el tema de fondo es reconocer el espacio escolar y sus actores como co-formadores al reconocer que son sujetos que construyen saberes en el ejercicio diario de la enseñanza y la formación.

Conclusiones

La experiencia de escuchar la voz del estudiantado no solo visibilizó nuestros límites epistemológicos, especialmente cuando se trata de la formación práctica que se conecta naturalmente con el saber que nace de la experiencia, sino también nos mostró la importancia de estimular la construcción de saberes prácticos y procurar espacios de circulación y validación entre los docentes. Además, visibilizó al profesor guía como un actor clave en la formación y evidenció un modelo de formación que debe cambiar, con una racionalidad técnica que estructuralmente refuerza la mantención de este modo de ver y comprender la formación del profesorado. Entonces, hay que procurar un mayor trabajo colaborativo con los profesionales de la escuela/liceo, aunque no esté consignado en el programa. Además, nos insta a desarrollar un mayor diálogo formativo con los profesionales de la educación, para generar un espacio propicio a la construcción de un saber pedagógico sobre la formación, comprendido este como una relación pensante con la experiencia de trabajo compartido con profesores que son co-formadores en la tarea de formar al profesorado desde y para la experiencia educativa local.

El desafío anterior podría conectarse con la propuesta que varias instituciones están trabajando bajo el nombre de “triada formativa”. Esta, evidentemente, puede mantener

una relación de subordinación con la escuela o darle valor al saber que el profesorado construye dentro de los márgenes escolares que pocas veces retroalimenta o nutre la formación del profesorado. Por consiguiente, compartimos las conclusiones del estudio de Romero-Jeldres y Maturana-Castillo (2012), quienes subrayan la importancia de una mayor articulación entre saberes teóricos universitarios y saberes de la experiencia en la formación docente y, en ese sentido, los modelos formativos deberían ser ideados y conducidos en una relación entre docentes universitarios y el profesorado de las respectivas comunidades educativas.

A partir del análisis que hemos desarrollado, nos damos cuenta de que no se trata de un rol en disputa entre los actores, es decir, profesores universitarios y profesorado de los establecimientos educacionales, sino que estamos, fundamentalmente, ante una discusión epistemológica.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLASCO. En línea: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf> (consulta: 14/05/2022).
- Arévalo Vera, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, pp. 188-198. Morata.
- Barrera Andaur, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, vol. 50, núm. 1, pp. 31-60. En línea: <<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/14/12>> (consulta: 14/05/2022).
- Calvo, A. y Suninos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 3, pp. 76-88. En línea: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART5.pdf>> (consulta: 14/05/2022).
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Akal.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia. En línea: <<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>> (consulta: 14/05/2022).
- Connelly, F. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Larrosa, J.; Arnaus, R.; Ferrer, V.; Pérez de Lara, N.; Connelly, M.; Clandinin, J.; y Greene, M. (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, pp. 11-55. Laertes. En línea<https://www.academia.edu/38690312/Dejame_Que_Te_Cuente_Larrosa_y_otros> (consulta: 14/05/2022).
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata. En línea: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>> (consulta: 14/05/2022).
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, vol. 78, núm. 27.3, pp. 125-136.

- Contreras, J. (2016). Tensiones fructíferas. Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Octaedro
- Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. Contreras, J. (coord.), *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria*, pp. 17-31. Morata. En línea: <<https://cl1lib.org/book/11904620/c156df?id=11904620&secret=c156df>> (consulta: 14/05/2022).
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, núm. 40, pp. 127-143. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 68, núm. 24.2, pp. 83-101. En línea: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276048>> (consulta: 14/05/2022).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó. En línea: <<https://josedominguez-blog.files.wordpress.com/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-enseñar.pdf>> (consulta: 14/05/2022).
- Romero-Jeldrez, M. y Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 9, pp. 653-667. En línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848008.pdf>> (consulta: 14/05/2022).
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. En línea: <<https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>> (consulta: 14/05/2022).
- Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 41, núm. 2, pp. 57-75. En línea: <<http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25675/20591>> (consulta: 14/05/2022).
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea.

VI

Ponerse a la escucha, dar voz a la experiencia educativa

Susana Orozco-Martínez

Universidad de Barcelona, España

Introducción

La formación inicial del profesorado se sostiene, mayoritariamente, mediante textos académicos impersonales, con poca presencia de un saber relacional con sentido vital y fruto de la experiencia (Montoya Ramos, 2008). Textos donde lo teorizado —conocimientos y pensamientos construidos en otros lugares y desde distintos alcances y significados— y las preguntas “reales” y “sentidas” —pensamiento de la experiencia, pensamiento inquieto y activo— que nos hacemos docentes y estudiantes evidencia un abismo cada vez mayor.

Vista esta desconexión, ¿por qué seguimos, desde la academia, compartiendo textos para leer y reflexionar que impiden la “capacidad de hacerse o hacernos preguntas importantes para la vida”? (Montoya Ramos, 2008: 35), ¿hasta qué punto hemos separado conocimiento y experiencia?, ¿por qué no nos ponemos a la escucha, por qué no damos voz a la experiencia educativa?

En este capítulo pretendo explorar el saber de la experiencia desde tres movimientos o trayectos interrelacionados.¹

¹ Este capítulo es fruto del proyecto de investigación “Relaciones educativas y creación del

Hablo de movimientos o trayectos, porque explorar la experiencia requiere de desplazamientos y de búsquedas, de un “diálogo entre lo que surge como propuesta [...] y la implicación personal, desde la que cada uno vive su propio recorrido, haciendo de ello una experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 35).

El primer movimiento es el que se genera cuando nos disponemos (docente y estudiantes en la Formación Inicial del Profesorado [FIP]²) a transitar un proceso de autoexploración de lo que nos va sucediendo en el encuentro (o desencuentro) educativo que se establece *entre los y las otras* —integrantes de la clase— y, *lo otro* —plan docente y saberes de una asignatura—,³ y que debemos compartir para desplegar su potencia creadora. El segundo movimiento se plasma cuando me adentro como investigadora en un aula de educación infantil, durante un año escolar, con una maestra, Esther.⁴ Juntas hemos transitado por un camino en el que indagábamos lo que el proceso producía en quienes compartíamos el trayecto (investigadora, maestra, criaturas) y, con todo ello regresaba a la universidad colmada de historias. Historias que ayudaban —a las y los estudiantes— a movilizar el pensar y que nos alejaban a todos/as de abstracciones y generalidades de lo que es una escuela y de lo que en ellas se vive. El último movimiento es el que se produce al introducir en la FIP un entramado en forma de relatos

currículum: entre la experiencia escolar y la formación inicial del profesorado. Indagaciones narrativas” (EDU2016-77576-P), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) del Ministerio de Economía y Competitividad, y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

2 A partir de ahora, se utilizará la sigla FIP para aludir a la formación inicial del profesorado.

3 Asignatura: Sistema educativo y organización escolar; es obligatoria y se enmarca en el 2º año del Grado de Educación Primaria, Universidad de Barcelona. En el contexto europeo, el término *Grado* se utiliza para una titulación de educación superior que se consigue al finalizar una carrera universitaria.

4 Esther Bertrán, maestra de Infantil 3 años, de una escuela pública de un municipio cercano a Barcelona.

de experiencias de lo que se va construyendo, creando y recreando en el aula universitaria, a partir de las historias compartidas por el alumnado en el aula y que remitían a las vivencias escolares y educativas que todos y todas íbamos aportando a la formación. Así, el plan docente que se presentaba al inicio del curso académico universitario se iba entretejiendo, entrelazando y enriqueciendo desde y a partir de las voces, miradas y vivencias que, a modo de historias y relatos, se compartían en la clase.

Estos tres recorridos reales y simbólicos —el proceso de autoexploración, la investigación con la maestra y la configuración de relatos— se han ido ligando, trenzando y sucediendo casi simultáneamente, por lo que el saber de la experiencia se ha hecho presente de manera transversal en esta concurrencia de encuentros y desencuentros; de relaciones y diferencias; de correspondencias y discrepancias que desde diversas representaciones y lenguajes se fueron vinculando. Junto a estas travesías, se ponen en movimiento una serie de hilos, nudos que, a modo de urdiembre, han posibilitado pensar y repensar la relación educativa que se pone en juego en las aulas. Encuentro mediado por una asignatura que pretende acercar al alumnado a procesos de reflexión sobre el camino de búsqueda del docente que soy y al que desearía (o no) llegar a ser, con una mirada cuidadosa hacia la infancia.

Ponerse a la escucha, dar voz a la experiencia educativa

Dar voz a la experiencia, ¿es necesario?, ¿hay que hacerlo, o no? Como formadoras, no podemos colonizar la voz ni la experiencia del otro/a, ni ponernos en el lugar del consentimiento para que se dé y se escuche, porque nos ubicaríamos desde la arrogancia y la impertinencia que impedirá ir al encuentro del otro/a para que sean, expresen y sientan desde

su ser y alteridad. Carlos Skliar (2017: 174) al respecto señala: “¿quién no tiene acaso voz? ¿Quién no grita? No, no es dar voz: es escucharla allí donde ya hablaba”. Por esto, nuestra tarea es generar unas condiciones para que cada uno/a pueda consentir-se, autorizar-se, otorgar-se la posibilidad de que la palabra, las imágenes, los sonidos, los colores, los sabores y las vivencias salgan a la luz, se visibilicen.

Dar voz a la experiencia supone invitar y convidar, invitarnos y convidarnos a compartir las vivencias, lo que sucede y nos sucede, porque lo que cuenta es la sustancia, la esencia de esa experiencia y, no la escena, el hecho, la anécdota (Sartori, 2002).

Dar voz a la experiencia requiere, también, volver a repensarla desde un pensamiento “crítico” que incomode, perturbe e inquiete (Skliar, 2017), para que la introspección nos conduzca hacia un nuevo movimiento reflexivo.

Dar voz a la experiencia demanda un ponerse a la escucha, que no es lo mismo que escuchar. Ponerse a la escucha mueve hacia una disposición y a una disponibilidad para descubrir la sonoridad de las vivencias, para reparar en todo lo que encierra la experiencia. Es dejarse con-mover por el eco y la huella que esa vivencia nos ha dejado.

No obstante, no toda experiencia conmueve, moviliza ni ayuda a repensarnos, pero toda experiencia se vive y se siente, pudiendo llegar a convertirse en una fuente de saber, porque “la experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación, sino que en ella todo viene a ordenarse de manera realmente impenetrable” (Gadamer, 1977: 428).

Poner a la escucha nuestra propia voz es disponer-nos a “lograr una verdadera relación personal, subjetiva” (Biesta, 2017: 12) con lo vivido, que nos lleva, quizás, a volver a mirar lo que creíamos conocer.

Mirar lo educativo desde otra perspectiva nos interpela a poner en tensión lo que se vive y cómo se vive en las escuelas, en las aulas; representa tensar lo dado, lo impuesto, las normas que imperan en el hacer educativo y recapacitar y reflexionar sobre lo que está pasando y nos está pasando.

Mirar lo educativo es mirar no desde los límites que imponen las leyes, las tradiciones o las convenciones, sino desde el acercamiento a la vida que se vive en las aulas, a las voces que escuchan y a las palabras que nombran (Austin, 2009). En definitiva, es descubrir lo educativo desde la apertura hacia nuevos sentidos, alejados de clichés y de formas estereotipadas que nos lleven a decir y a mirar la realidad educativa desde unas generalizaciones que poco o nada nos hablan de lo que sucede en las escuelas (Garcés, 2019).

Mirar lo educativo es dotar también de sentido a lo que se vive en las escuelas para que la experiencia que se desarrolla entre las docentes y las criaturas irrumpa como pensamiento que nos lleve hacia nuevas comprensiones y significados de lo que emerge en el encuentro educativo (Chumacero, 2021).

La autoexploración como camino hacia el crecimiento

Iniciar un proceso de autoexploración requiere de una disposición personal que permita que el asombro, la extrañeza y la turbación tengan cabida en la búsqueda y en el descubrimiento de lo que un recorrido, en continuo movimiento, guía “el modo como elijo estar en la universidad” (Orozco-Martínez, 2016: 33). Descubrimiento personal, que no individual, que debe acoger la sorpresa para que la travesía educativa que emprendamos junto a nuestros/as estudiantes vaya señalando los cruces, los desvíos y las bifurcaciones que deja entrever lo misterioso e inédito que todo encuentro educativo tiene. Por ello, indagar la experiencia que habita en cada uno y en cada una entraña detener la

mirada en nosotras, para explorar qué ponemos en juego, qué pasa y nos pasaba mientras establecemos el vínculo educativo. Camino de búsqueda y construcción de un proceso de comprensión de los sentidos y significados que lo educativo tiene en los procesos pedagógicos, poniendo en valor “la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida” (Orozco-Martínez, 2016: 35).

Invitar al alumnado a ubicarse en y desde este lugar de autoexploración ha supuesto vivir momentos intensos, difíciles y, a veces, fue causante de muchas tensiones, a pesar de que el proceso en sí mismo ha sido fructífero. Porque no solo es adentrarnos y reconocer lo que nos pasa (que es mucho) ni ahondar en aquellos interrogantes que las mismas situaciones vividas en las aulas nos generan. Entraña interpelar a nuestras ideas sobre lo educativo, sobre qué y para qué es la educación (Biesta, 2017); supone ahondar en nuestros pensamientos pedagógicos, intentar comprenderlos, descifrarlos y ver qué están haciendo en nosotras. Por lo que este proceso de autorreflexión introduce una dimensión de complejidad, composición y deconstrucción de nuestras ideas, representaciones y pensamientos sobre el otro, la otra y lo otro, y sobre nosotras mismas, porque “pensar una idea es hacerla propia y situarse” (Garcés, 2019: 33).

No obstante, ¿qué significaba autoexplorar?, ¿qué implica indagar en nuestra experiencia?, ¿qué significa de-construir? Hacernos preguntas, sin intentar buscar una respuesta unívoca, permite ordenar el proceso de autorreflexión, buscar atajos para repreguntarnos y volver a descubrir el sentido que aquellas vivencias consideradas significativas y representativas han tenido y tienen para cada una, para cada uno. Porque tomar consciencia de las experiencias permite diseñar un trazado, a veces a ciegas, de lo que se pretende indagar. Y en ese indagarnos aparece irreductiblemente la alteridad, ese otro, esa otra y lo otro que se hace presente, en la medida

en que las experiencias, aunque son personales, las tenemos siempre en relación con algo o alguien. Alteridad que necesita de una “deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro” (Skliar, 2017: 172), del pretendido saber que creemos tener de ese otro/a con quien establecemos una relación educativa y que, mediante axiomas o sentencias, los representamos y relatamos. ¿No será, entonces, que al auto explorarnos son los otros y las otras quienes emergen también para dar forma y figura a mi ser como si de un entrecruzamiento de imágenes entremezcladas se tratara?

Por ello, atender a lo que nos pasa, cómo y por qué es detenernos y pensar desde qué lugar miramos y nos miramos en la FIP. Consiste en caminar, estar y permanecer en esos lugares y tiempos reales y simbólicos donde las/os docentes y las/os estudiantes expresamos lo que sentimos, pensamos y vivimos, acogiendo a la palabra que nos permite nombrar y describir, retomar y representar, expandir y desarrollar el valor que tiene nuestra experiencia (Skliar, 2017). Para ello, introducir en la FIP la escritura autobiográfica concede la oportunidad de recuperar aquellos recortes, porciones y unidades significativas de nuestra trayectoria personal y convertirnos en constructores de saberes y hacer profesional (Ventura, 2010).

Evoco aquel tiempo de reflexión sobre mi experiencia con especial afecto, ya que ingresó como observadora participante al aula⁵ la entonces doctoranda Roxana Hormazábal Fajardo. El tener una voz espejo, una mirada inteligente y prudente permitió que pudiera reconocer por qué había situaciones en el aula que como formadora me interpelaban o conflictuaban. Tener con quien compartir, re-componer,

5 Según Woods (1987, citado en Orozco-Martínez, 2009: 99), el investigador “penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución”, es decir, “participa” de la situación que quiere observar. O sea que quien comparte el proceso no solo observa, sino que también vive lo que allí está sucediendo.

re-conocer y re-conocerme en las propuestas pedagógicas que les hacía a las y los estudiantes contribuyó a vislumbrar desde qué perspectiva epistemológica sostenía mi acción pedagógica. Tener con quien estar y dialogar desde mí, desde mis inquietudes y preocupaciones; tener quien fotografiara la clase desde diversos ángulos y configuraciones me permitió reconocer lo que estaba pasando y les estaba pasando a mis estudiantes a lo largo de ese cuatrimestre tan fructífero en saberes, experiencia y vida.

Sin embargo, ¿cómo entendía yo el saber?, ¿qué era lo que ponía en juego en mis clases?, ¿desde qué lugar me ubicaba?

el saber y el aprender se integran en la historia personal: sostenemos nuestro saber pedagógico como un saber personal configurado en la historia que cada uno ha vivido en los relatos que nos hemos contado de esa historia. Nos vivimos desde esa historia y desde ese relato. (Clandinin, 1993, citada en Contreras, 2016: 163)

Y esas historias y relatos eran los que, desde la naturalidad y casi invisibles a mis ojos y sentidos, llevaba al aula. Desde allí invitaba a mis estudiantes a compartir este encuentro educativo de construcción de aprendizajes. Laura Duschatzky (2019: 38) señala que invitar es “obsequiar a alguien llevándolo a un sitio agradable. Incitar, poner en movimiento. [...] Ahora bien, ¿qué tenemos para ofrecer? ¿Cómo lo ofrecemos?”. Percibí que no bastaba con invitar a compartir; era necesario generar el misterio y la inquietud en el otro/a, una agitación que los llevara a ellas y ellos a descubrir y redescubrir, en sus historias, las huellas que sus saberes y aprendizajes les habían dejado, rastros de lo vivido como una “manifestación de una cercanía, [que] por muy lejos que pueda estar aquello” (Benjamin, 2013, citado por Han, 2017: 17) se lo hace presente. De allí es que las preguntas alrededor de cómo se habían

vinculado con los distintos saberes —saberes enmarcados en asignaturas, o no, y a lo largo de su trayecto escolar— tomaban nuevos sentidos. En esa búsqueda, ¿reconstruir sus trayectos vitales-escolares ayudaba a vincularse con los nuevos? ¿Consideraban que esta propuesta de emprender un trayecto de indagación valía la pena ser explorada y pensada?

Colocar en el centro de la formación más interrogantes que respuestas, tal como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), es muy importante. Sin embargo, adquiere relevancia ver cómo y qué hacer para revertir y reconciliarse con aquellos saberes que quizás fueron fuente de conflicto o dificultad. ¿Cómo nos re-construimos desde estas historias personales de saberes y aprendizajes? Seguramente, el camino sea emprender una travesía de transformación profunda del ser y saber de cada una, desde una “práctica viva de pensamiento y relación” (Gabbarini, 2017: 13).

Para ello será necesario, quizás, autorizarnos a pensar, a dialogar con la experiencia educativa.

Larrosa (2016: 88) señala:

la vida, como la experiencia, es relación: con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y lo que se piensa, con lo que decimos y lo que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos, con lo que ya estamos dejando de ser.

Si la vida, como la experiencia, es relación, no puedo dejar de pensar en ellas sin realizar un recorrido interno y, a veces introspectivo sobre esa relación que se establece en el aula entre mis estudiantes y yo, relación que va más allá de lo educativo, puesto que es la vida vivida por cada una/o lo que se pone en juego. Por ello, cuando las/os invito a traer al aula su propia experiencia de relación con los otros/as y

lo otro: saberes, contextos, vivencias, insisten una y otra vez en que no tienen, en que no saben. Se ubican, casi sin advertirlo, en el lugar de la ignorancia, del vacío, de la falta, eliminando de sus historias toda narratividad y expresión lingüística (Han, 2017) que les permita ver que en esos vacíos hay espacios en blanco que llenar, que reescribir y repensar para adquirir nuevas experiencias.

Cambiar esta manera de mirar y mirarse en la relación educativa y en la formación necesita de una colocación, de situarse en el lugar del consentimiento. Consentirse a hablar, a reflexionar, a equivocarse, a pensar libremente, a involucrarse en el acto educativo, vivirlo y sentirlo como propio y único. Resulta, entonces, fundamental plantear la FIP desde un tiempo y espacio donde se les otorgue a la voz y a la mirada de quienes son protagonistas de la tarea educativa un lugar privilegiado. Porque, como señala Marina Garcés (2019), somos tiempo y espacio, lo que

quiere decir que nuestra experiencia del mundo es la que crea y despliega las coordenadas espaciotemporales que le dan sentido. En nuestras sociedades actuales hay mucha actividad y muy poca experiencia. Mucha circulación y muy poca transformación. La razón es precisamente esta: no cuestionamos el espacio y el tiempo. Solo circulamos por ellos y los llenamos, hasta saturarlos. (pp. 91-92)

¿Con qué saturamos la FIP? ¿La abarrotamos con información, actividades y proyectos? ¿Generamos un espacio y un tiempo para el cuestionamiento, la reflexión y la transformación? Quizás, estamos ante una formación a la que, al atiborrarla de datos y referencias, le dejamos poco margen para que los vacíos sean llenados de experiencia y vivencias, y que

los procesos de transformación personal y colectiva puedan desplegarse. Formación donde, a lo mejor, impera el ruido que enmudece el pensamiento y no un silencio que invita a la reflexión.

Plantear el encuentro educativo para que la experiencia pueda visibilizarse me llevó a ubicarme desde y con otras coordenadas, ejes e hilos de sentido. Ello hizo que me despojara, poco a poco, de aquellas certezas y convicciones que a lo largo de mi formación académica-profesional había sostenido. Y al hacerlo, los posicionamientos fueron cambiando, la mirada fue abriéndose cual caleidoscopio, mostrándome aquellas imágenes, figuras y pensamientos que habitaban en mí pero que en este ahora y aquí se resignificaban, recuperando un hilo narrativo temporal que ponía en relación el pasado y el presente en el camino de transición hacia el futuro.

Invitar a los y las estudiantes a transitar nuevos caminos en la construcción de su identidad profesional no es tarea fácil. A veces produce tensiones y crisis, interrupciones que pueden obstaculizar o no los nuevos vínculos con el saber que desde la universidad se les proponen. Porque quizás,

Sus vidas no habían sido contempladas, ni tampoco muchas de sus experiencias, por lo que concebir un tiempo y espacio para pensar e interpretar dicho proceso requería de un contexto seguro que acogiera el dejarse dar, tocar, sorprender y confiar para que la disposición a reflexionar se revelara. (Quiles-Fernández y Orozco-Martínez, 2019: 112)

Había que promover ese espacio y ese tiempo de confianza. Y fue la introducción de relatos de experiencia lo que ha permitido que las y los estudiantes pudieran vivir y desarrollar

una disposición narrativa y construir un saber pedagógico que les ayudara a vincular la experiencia y el partir de sí, articulando un espacio de relación entre el ser, el saber, el hacer y el vivir.

Volver a mirar y vivir la escuela. Investigar con... y regresar a la universidad

La distancia que los/as estudiantes señalan como la disociación entre la *teoría* —saber en manos de la universidad— y la *práctica* —experiencia desarrollada en las escuelas— hace que estos dos espacios y tiempos de formación sean sentidos y habitados como dicotómicos y hasta enfrentados. Por ello, es necesario introducir en la FIP un tiempo, un espacio, una dinámica y una propuesta formativa que los/as movilice, que los/as active. Una propuesta cuyo eje esté puesto en una acción educativa que se cimente en el interés y disposición de nuestros/as estudiantes a que “sean dueños de sus propias acciones —lo que significa ser tanto autor y creador de las acciones propias, como hacerse responsable de lo que generan—” (Biesta, 2017: 22).

Viajar hacia la escuela es regresar a nuestra escolarización, a nuestros orígenes educativos, a reencontrarnos con parte de nuestra trayectoria biográfica. Es volver a recuperar historias personales de escolarización, aunque de una manera diferente porque lo hacemos desde un camino educativo ya transitado y desde otro lugar, la universidad. Mirar la escuela desde esta experiencia personal, profesional e investigativa permite observar, descubrir y comprender que las escuelas son una construcción humana y social que acoge de formas diversas las vidas, los sentidos y los significados educativos de quienes habitan en ellas (Quiles-Fernández y Orozco-Martínez, 2019).

El trayecto iniciado y compartido con la maestra y planteado como una relación de colaboración (Hormazábal, 2016) me ha permitido estar abierta a las historias que se iban sucediendo y componiendo, de manera tal que los saberes se reconfiguraban mientras se desplegaban en el aula.

La propuesta de acompañamiento a Esther no partió como un estudio *sobre* ella, sino como un aprender *con* ella, en una relación de pensamiento con lo vivido y, de esta manera, “abrir otra ventana a la pregunta por el saber de la experiencia en la formación” (Piussi, 2017: 13). Una propuesta donde la maestra forma parte del proceso requiere de un acto de confianza mutua, de ofrecerla y pedirla (Hormazábal, 2016); es un acto por el cual no nos acercamos para ver o descubrir qué hacen, cómo lo hacen y por qué, sino a compartir los saberes que en el aula se van desplegando. Este proceso de investigación deja en evidencia que hay distintos modos de ver y de mirar, porque cuando se indaga alrededor de la experiencia es necesario que previamente se establezca una relación de cuidado y escucha, ya que la experiencia, la vida que se vive y lo que sucede en un aula a veces no es claramente observable (Chumacero, 2021). Al respecto Bárcena (2004) señala:

Hay modos de ver a los demás en los que la visión, en vez de avergonzar, deja ser al otro en lo que es. Es una mirada que se desliza en el silencio. Quiero sugerir que esa mirada necesita que la memoria excesiva calle en su ruido para permitir el silencio y la escucha de una mirada poética. (p. 121)

Al poner en juego esta mirada y este acercamiento poético desde el reconocimiento de una hacia la otra, se genera algo que va más allá de lo educativo y es cuando, en la construcción de la relación investigativa, se comienza

a contar y compartir las “historias de nuestras vidas, y así narrarnos” (Hormazábal, 2016: 49).

Este acompañamiento mutuo que entre Esther y yo hemos cultivado ha posibilitado reconocer, crear y componer las experiencias educativas que se iban desarrollando entre nosotras y las criaturas. Experiencias que, a modo de historias, nos traspasan, interpelan, inquietan y emocionan, pero, también las que no sabemos acoger ni atender. Porque, como resalta Quiles-Fernández (2016: 126), “habitar la historia y colocarla en el encuentro personal junto a otros es un modo de clarificar que esta es vivida, contada, recontada, y revivida en una diversidad casi infinita dentro de un paisaje narrativo”. Paisaje narrativo creado y recreado por quienes estamos en el aula, pero también por esos otros y otras a quienes traemos y nos acompañan en las historias.

Durante el año que acompañé a Esther y a sus criaturas, muchas fueron las dudas y los cuestionamientos que me surgieron y que tenían que ver con esa relación educativa y personal que establecía con sus niños y niñas, con las familias, con las otras docentes, con la escuela, con la vida. Muchas fueron las preguntas que me surgieron, compartidas todas con la maestra; interrogantes que nos llevaban hacia largas y enriquecedoras conversaciones sobre lo educativo y la vida que encierra todo acto pedagógico. En ese compartir y vivir el aula, percibí una maestra que, con equilibrio, valentía y seguridad propiciaba desde el amor, el cuidado y el buen tono un camino de aprendizajes colectivo. Amor y cuidado en la relación educativa que incluye también la firmeza, la determinación, los límites y la resolución que todo acto y encuentro pedagógico requieren.

¿Qué aprendí con Esther y sus criaturas?, ¿qué habrán aprendido Esther y sus criaturas de mí y conmigo?, ¿qué llevé de ese aprender colectivo al aula de la universidad?

Compartiendo este tiempo y espacio escolar con Esther y sus criaturas, reafirmé mi convencimiento de que:

La tarea de la escuela es política: [ya que] se propone generar un tipo de relaciones que [hacen] posible la convivencia enriquecedora, sin dejar de ser conflictiva, de personas que son diversas, que tienen diferentes estilos cognitivos y afectivos, distintos antecedentes familiares y educativos, intereses diversos [...], de tal modo que puedan percibir su escuela como un hogar propio en el que se sienten en casa. (García Moriyón, 2017: 15-16)

Y así me sentía yo en el aula de Esther: como en mi casa, cómoda, segura y feliz. Pero ese sentimiento no era solo mío. A lo largo de ese año escolar de investigación, quienes estábamos en el aula de Infantil 3 años, quienes compartíamos las excursiones escolares, aquellas que “cuidábamos” en las horas de patio, nos sentimos como en casa. En ese hogar que brinda seguridad y tranquilidad para que preguntar fuera posible, para que las respuestas se suspendieran, para que la búsqueda de los saberes académicos y experienciales fuera constante, porque “no hay posibilidad de educar si no hay confianza en el otro” (Duschatsky, 2019: 42). Sentirse como en casa es sentirse resguardado por alguien o algo (simbólicamente hablando) que cuida y da la posibilidad de “ser conscientes de [nuestro] propio pensar y de la confianza en la capacidad de hacerlo” (Piussi, 2017: 15).

¿Cómo habitar este espacio escolar de relación y cuidado entre la academia y la escuela?, ¿cómo vincular la teórica y la práctica viviente?, ¿cómo aprender juntas universidad y escuela? Necesitamos, seguramente, de una academia dispuesta a comprender que el currículo no es algo impuesto,

determinado, pensado en una sola dirección, no está en un solo sitio. Se requiere de una academia que contemple lo importante que es *cultivar un modo de relacionarnos con los saberes, experiencias e historias* desde una amplitud de mirada en la que la experiencia sea una fuente de saberes, no para ser replicados mediante procesos investigativos que interpreten y analicen lo que en las aulas sucede, sino para incorporarlos como saberes y conocimientos vivientes de lo que acontece en ellas. Es un volver a escuchar, a mirar y recuperar el poder y la autoridad de quienes hacen escuela y hacen a la escuela (Contreras y Orozco-Martínez, 2016). Esto contiene una invitación a la academia para que recupere, revise y vuelva a los orígenes: qué se hace, por qué, cómo y para qué se hace pedagogía en las aulas. Es acoger en el aula universitaria aquellas cuestiones que, desde el sentir, los gestos y la voz de la maestra, me llegaban e interpelaban:

Llegamos al aula después del patio. Los niños y las niñas, agitados, van a beber agua y al lavabo. Entre ellos y ellas se organizan y, mientras unos/as beben agua, otras/os hacen cola para entrar al lavabo. De pronto, Berta llama a la maestra. El lavabo está inundado. Esther, con calma pero resolutiva, coge un cubo y la fregona y comienza a limpiar. Me acerco a ayudarla y me pregunta:

—¿Esto le enseñas a tus estudiantes que tendrán que hacer?, porque, ¿saben que esto también es el currículum? (Diario de campo, Susana, 2017)

Después de ese día intenso en el aula de Esther, vuelvo a mis clases de la universidad. Comparto con mis estudiantes la experiencia y la historia vivida con la maestra y los/as

niños/as. Para algunos/as lo ocurrido en el aula de Esther es un acontecimiento más de lo que puede pasar en la escuela; para otros/as es el currículum vivo de lo que puede pasar en el aula lo que comienza a ser repensando. Así, entre movimientos y desplazamientos, son los interrogantes, dudas y reflexiones que empiezan a dar al plan docente de la asignatura un giro, un nuevo sentido, resignificando lo que sucede dentro de un aula desde lo pedagógico (o no) que encierran ciertas acciones y acontecimientos. Esther y sus niños y niñas nos dieron mucho para dialogar, repensar y repensarnos en la clase; nos permitieron mirar la vida en el aula con toda su vitalidad.

Por todo ello, detener la mirada en las escuelas para buscar lo que se hace, lo que se dice, se piensa y se construye en ellas es encontrar los sentidos de lo educativo en el tiempo y en el espacio en el que se despliega. Porque la tendencia de partir de la teoría abstracta (lo escrito) para luego ir a mirar lo que hay fuera imbuje a los procesos investigativos de una teoría que mira sin mirar, que teoriza sin la vida, que juzga sin vivir lo que ocurre frente a nuestros ojos (Chumacero, 2021). Ya que:

Mirar es [...] tener cuidado, guardar, tener miramientos con lo que se ve: cuidar lo que se ve y protegerlo. En este sentido original, mirar es cuidar lo que se ve, poner cuidado con lo que se mira y con la intención que se pone en el ojo que mira. (Bárcena, 2004: 129)

Mirar, cuidar, proteger. Porque “la educación, la escuela y las/los docentes requieren de nuestra mirada, pero de esta mirada atenta y cuidadosa, que va ejercitando la toma de conciencia durante el proceso de investigación” (Chumacero, 2021: 228) y que se nos va revelado como herramienta de indagación y como resultado de esta.

Acoger relatos en la formación

El crecimiento personal de nuestros/as estudiantes en la FIP no pasa por privilegiar únicamente instrumentos, materiales y herramientas que puedan servir de mediación en y para el encuentro educativo. Lo que desde la FIP deseo es promover la posibilidad de construir una relación significativa y con sentido que impulse “la reflexión sobre qué nos mueve y nos vincula con los demás” (Iuliani, 2010: 264), esos sujetos, saberes e historias que se van componiendo, viviendo y que emergen en el aula. Los trayectos formativos que todos y cada una realizamos, los caminamos solos, pero también en compañía, por lo que narrar se presenta como una oportunidad para recobrar aquellos saberes que se fueron cultivando a lo largo del tiempo.

En esta exploración de la experiencia propia y de la maestra, se fue gestando de forma natural esa “capacidad de rebotar en el cambio, de hacer la transposición de experiencias y de energías de una parte a otra de la vida y crear nuevas conexiones transformadoras pensando en lo vivido” (Piussi, 2017: 14).

Así comencé, junto a otras docentes e investigadoras, a gestar relatos de experiencias de maestras con la intención de recuperar historias con un valor pedagógico que todos y cada una habíamos vivido en alguna ocasión. Era una escritura cuya dificultad inicial se ubicaba en la imposibilidad de despojarnos de un lenguaje académico que teníamos incorporado desde la naturalidad y desde nuestra experiencia. Por ello, necesitábamos transformarnos e ir en la búsqueda de aquellas palabras que introducían otros matices, aquellas que nos permitían narrar lo que veíamos, sentíamos y vivíamos mientras estábamos en relación con los otros y otras: maestras, criaturas, estudiantes. Sin embargo, no basta con buscar nuevas palabras, nuevos lenguajes. Es

preciso que esa búsqueda pueda hacerse desde la libertad, aquella que nos la adjudicamos como derecho a decir sin vetos ni obstáculos, ya sea autoimpuestos o impuestos desde otros lugares o contextos. Y al reubicarnos y “pensar en las disciplinas y en los saberes como terreno de diálogo y creación de relaciones vivas” (Piussi, 2017: 16), el discurso académico, que en ocasiones comprime y asfixia, deja espacio a esas otras palabras, lenguajes y conocimientos que, arraigados en nuestras experiencias, nos mueven en el pensar. Y al poder hacerlo:

Contamos historias para poder captar lo inefable, lo intangible, lo contingente. Nos contamos historias, también, para ir más allá de lo intangible, de lo que permanece y se hace visible. Por eso la historia que contamos no solo revela algo, sino que también transforma. (Quiles-Fernández, 2016: 125).

Incorporar relatos de experiencias de quienes compartíamos la FIP —docente y estudiantes—, aportando, además, narrativas de maestras de educación primaria e infantil, ha tenido en sí mismo distintos sentidos y significados. Por un lado, ha implicado dar un lugar a la voz de las maestras, quienes, desde la cotidianidad desarrollan una tarea, en ocasiones poco valorizada y, por el otro, ha entrañado pensar esas historias escolares dentro de un contexto vital, de una educación como vidas que se viven, se entrelazan y entretienen, y no como el despliegue de un programa de la asignatura.

Dar lugar a la voz de las docentes ha permitido que ese saber de sus experiencias sea visibilizado y, al hacerlo, recuperar la mirada y el saber de “alguien que vive [o sea] lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 23), saberes cuyas “evidencias”, más que hechos concretos que mostrar, reúnen una serie de valores y

perspectivas del acto educativo y de la educación cuyo matiz es de difícil aprehensión.

A partir del método de vivir-contar-recontar-revivir (Clandinin y Connelly, 1996) profundizamos las historias a través de preguntas básicas: ¿de qué hablan los relatos?, ¿qué nombran?, ¿qué nos dicen? Poner en valor los interrogantes que los relatos generan concede la posibilidad de componer una trama de saberes con un sustento pedagógico que pone en el centro del proceso la relación educativa como factor de aproximación a las vidas que se despliegan en las aulas y que facilitan la creación y recreación del currículo de manera colectiva. No obstante, quedarse en el relato como anécdota, como la descripción de hechos puntuales, en lo visible y no ir más allá sería perder lo valioso del sentido pedagógico que posee. Mediante este enfoque, lo que se busca es “reconstruir ‘lo no documentado’ desde la recuperación de ‘lo cotidiano’ como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece como obvio, fragmentado, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores” (Gabbarini, 2017: 156), pero que, por ser obvio, a veces dejamos de verlo.

Plantear en la FIP la escritura de relatos por parte de los y las estudiantes requiere del cultivo, vivencia y desarrollo de una disposición narrativa que articule ese espacio de relación entre lo que son, saben, hacen y viven, mediante la recuperación de aquellas imágenes, recuerdos y producciones narrativas que van enriqueciendo, como un entretejido, su formación. Porque reivindicar la experiencia devolviéndole su lugar y legitimidad es poner en valor “la experiencia de ser, de vivir, de relacionarse, de emocionarse” (Orozco-Martínez y Contreras, 2017: 147).

Este camino transitado no ha sido nada fácil, ya que se requiere de la disposición y la disponibilidad de estudiantes preparados/as para el compromiso y la responsabilidad

de ser dueños, actores y constructores de sus propios saberes, haciéndose cargo de ellos. Esta senda invita y nos invita a quienes compartimos el encuentro educativo hacia una transformación profunda del Ser y Saber que cada uno y cada una fue cultivando a lo largo de sus vivencias.

Un camino donde el currículo que nos convoca cada año va creándose y recreándose a medida que cada grupo lo hace suyo, reviviéndolo.

Referencias bibliográficas

- Austin, R. (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. Morata.
- Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Herder.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Chumacero, A. (2021) La experiencia de las mujeres que teje sentido en la relación educativa. Una investigación narrativa. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. *Educational Researcher*, vol. 25, núm. 3, pp. 24-30.
- Contreras, J. (2016). ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado. Contreras, J. (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*, pp. 151-186. Octaedro.
- Contreras, J. y Orozco-Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. Contreras, J. (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*, pp. 11-31. Octaedro.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, pp. 21-86. Morata.
- Duschatzky, L. (2019). *¿Cómo disfrutar de mis clases?* Morata.
- Gabbarini, P. (2017). Enseñar a enseñar en las aulas universitarias. Experiencia y saber en dos profesoras de formación del profesorado. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. En línea: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/461005/PAG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 21/05/2022).
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Garcés, M. (2019). *Fuera de clase. Textos de filosofía de guerrilla*. Galaxia Gutenberg.

- García Moriyón, F. (2017). Prólogo. Biesta, G., *El bello riesgo de educar*, pp. 9-17. SM.
- Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Hormazábal Fajardo, R. (2016). La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. En línea: <<http://hdl.handle.net/10803/393950>> (consulta: 21/05/2022).
- Iuliani, C. (2010). Contenidos no indiferentes Lelario, A., Cosentino, V. y Armellini, G. (comps.), *Buenas noticias de la escuela*, pp. 263-266. Sabina.
- Larrosa, J. (2016). Herido de realidad y en la busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, pp. 87-116. Morata.
- Montoya Ramos, M. M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina.
- Orozco-Martínez, S. (2009). Las clases de catalán en personas adultas. Fuente de saberes y relaciones. Estudio de caso en mujeres inmigrantes. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. En línea: <<http://hdl.handle.net/2445/41504>> (consulta: 21/05/2022).
- Orozco-Martínez, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. Contreras, J. (comp.), *Tensiones fructíferas explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*, pp. 33-53. Octaedro.
- Orozco-Martínez, S. y Contreras, J. (2017). Un pensar que acompaña al vivir. Presentación. Contreras, J. (coord.), *Enseñar tejiendo relaciones*, pp. 147-148. Morata.
- Piussi, A. M. (2017). La escuela hoy y lo que en ella vale la pena cuidar. Contreras, J. (coord.), *Enseñar tejiendo relaciones*, pp. 13-18. Morata.
- Quiles-Fernández, E. (2016). Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa. [Tesis de doctorado no publicada]. Universitat de Barcelona. En línea: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102098/1/EQF_TESIS.pdf> (consulta: 21/05/2022).
- Quiles-Fernández, E. y Orozco-Martínez, S. (2019). Atender a las tensiones educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La indagación narrativa como práctica pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, vol. 94, núm. 33.3, pp. 105-120. En línea: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75231>> (consulta: 21/05/2022).

Sartori, D. (2002). Más allá de la estrategia de la abuela. Diótima, *El perfume de la maestra*, pp. 93-95. Icaria.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Graó.

Ventura Robira, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, pp. 225-240. Morata.

VIII

Narrativas, subjetividades y vivencias de los/as buenos/as profesores/as

Silvia López de Maturana Luna¹

Universidad de La Serena, Chile

Por fin he decidido escribir un diario en el que confiar a la memoria todo aquello, tanto triste como alegre, que conmueva a mi corazón. Mi intención es que, pasados los años, pueda aún recordar la vida y los ajetreos de este tiempo y, en particular, los que a mí se refieren. Ojalá que esta decisión se mantenga firme aunque surjan en el camino multitud de obstáculos importantes. Y así, pues, quiero comenzar

Friedrich Nietzsche, De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud, 1856.

Las historias de vida (HV) como narrativas de la existencia humana delimitan los caminos por donde ha transitado nuestra existencia; el que esos relatos sean verdaderos, o no, no importa ya que el recuerdo jamás nos devuelve al pasado tal cual fue, sino que lo camufla con la experiencia de los años. Como bien señala Ricœur, “todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su

1 Dra. Silvia López de Maturana Luna (r) Académica Asociada del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile. Actualmente, docente de la Universidad Central y otras universidades nacionales y extranjeras.

vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado” (2006: 16). En este caso, lo realmente importante es que en una HV se relatan las vivencias que se recuerdan y cómo se recuerdan, por ejemplo, las buenas o malas decisiones, las normas que aceptamos o rechazamos, las maneras como influimos en nuestra realidad y los criterios emergentes que modelaron nuestras conductas en los ámbitos vitales del curso de nuestra vida. Todo aquello es producto de la evolución de la vida, del tiempo, de los espacios y de los procesos no lineales que se autoorganizan permanentemente.

Las HV, por un lado, muestran los acontecimientos de la vida personal y profesional, las valoraciones que los sujetos hacen de su propia existencia y las maneras en que las relaciones surgieron en la interacción con las y los otras/os significativas/os (Anguera, 1995; Elder, 1993). Por otro lado, permiten apreciar cómo estas/os contribuyeron a forjar su propio desarrollo, modificaron el entorno próximo, comprendieron cómo se las arreglaron en las circunstancias que les tocó vivir e identificaron las dinámicas sociales y los aspectos adaptativos de sus experiencias vitales, interpersonales e institucionales (Elder, 1993: 199).

De acuerdo con Rivas (2012), las HV representan una opción a) metodológica, porque accedemos a informaciones relevantes de la vida de los sujetos para interpretar y comprender la dimensión social, cultural y política de los escenarios en los que actúan; b) ideológica, porque el conocimiento que se obtiene es de carácter crítico, significativo y construido en el encuentro intersubjetivo entre las/os participantes y sus contextos, y c) epistemológica, porque considera válido el conocimiento cotidiano y experiencial y no solo el producido mediante la racionalidad técnica.

Las HV son genuinas porque las relatan las propias personas, comunes y corrientes, que son testigos de sus propias vidas, quienes recuerdan, recrean y modifican su pasado

situadas en el presente, pero con expectativas de futuro. Esas personas, cada una de diferente manera, han aprehendido el tejido social dentro de una gramática contextual que se lo permitió (Bengoa, 1999).

En este ámbito de reflexión, me interesé por saber qué había detrás de las profesoras y profesores que hacían bien su trabajo, lo disfrutaban y lograban, entre otros, que las/os alumnas/os se interesaran por el aprendizaje. Me pregunté cómo se las arreglaban para hacer de su trabajo, muchas veces precario, algo agradable y placentero sin perder el posicionamiento político necesario para comprender las contradicciones y complejidades de la profesión docente. Fue allí donde emergió la HV como la herramienta clave para “excavar” en el curso vital del profesorado, buscar una explicación sobre cómo ellas y ellos se habían construido como buenas y buenos profesoras/es e interpretar los acontecimientos sociales vividos y narrados por ellas/os mismas/os. Al final de cuentas, asumí que las HV de esas/os profesoras/es necesitaban y merecían ser contadas (Ricoeur, 1985).

Me interesó entender la naturaleza de las experiencias personales y sociales que influyeron en su construcción como profesionales y develar cómo esas experiencias se convirtieron en nutrientes sinérgicos de su condición profesional. A esas y esos profesoras/es les denominé “buenas y buenos profesoras/es” (López de Maturana, 2016), cuyo significado no fue planteado de manera ingenua ni menos por motivaciones moralizantes, ya que, si bien puede haber error, en general, una persona no yerra cuando dice que una profesora o un profesor es “buena” o “bueno”. No fue fácil describir sus rasgos típicos sin el peligro evidente de caer en ambigüedades; sin embargo, preferí correr el riesgo y definir rasgos deseables que, sin ser estereotipos, caracterizaran la conducta de esas/os profesoras/es, pensando que, quizá,

muchas/os otras/os se sentirían identificadas/os, en una suerte de “generalización naturalista” (Stake, 1999).

Pensando acerca de cuándo se ha aprendido a ser profesora/or, considero que no fue en la universidad o en el instituto, sino desde el primer día de clases cuando siendo niñas/os ingresamos a la escuela. Allí aprendimos normas, reglas y maneras de comportamiento que terminaron siendo habituales. Eso me incentivó mucho más a indagar en el proceso de construcción de la profesionalidad docente (López de Maturana, 2006) gracias a la convicción de que los cambios no se construyen a partir de las reformas o de un nuevo currículum, sino desde cómo pensamos la educación escolar y de darnos cuenta de qué base antropológica y cultural nos ha formado, para ser capaces de reconocer los códigos culturales que rigen la escuela y que determinan nuestras formas de pensar, sentir, ver y actuar frente a cualquier circunstancia de la vida (Gimeno, 1999, 2013; Popkewitz, 1990).

Cuando intentaba comprender lo que hacían esas profesoras y profesores, fueron surgiendo las preguntas de las entrevistas en profundidad, las que me permitieron adentrarme en su intimidad, ver el mundo a través de sus recuerdos y participar vivamente en sus experiencias. La pauta semiestructurada, junto a la línea de vida, la autobiografía y las entrevistas a las/os testigos de vida, me sirvió de base para comenzar las HV propiamente tales. En todo momento me interesó la experiencia detrás del relato y la manera de narrarlo, puesto que reflejaba la manera en que fueron construyendo su realidad y dando un nuevo sentido al devenir histórico de cada profesora/or en la medida en que les permitió destacar aquellos hitos significativos en su existencia. Conocer sus prácticas, rutinas, ritos y las circunstancias de su formación nos confrontó, a ellas/os y a mí, con nuestras propias vidas, puesto que ese es también uno de los sentidos de las HV: no quedamos igual después de conocerlas.

Dado que, en mi calidad de investigadora, recibí la información de las y los profesoras/es que me contaron lo que recordaban de su realidad, el nuevo texto que emergió se transformó en “una subjetividad objetivada en el texto”, paradoja en donde se encuentran la potencia y la base crítica del análisis de las HV (Bengoa, 1999).

De esa forma, me acerqué ideográficamente a la realidad de cada profesora/or, donde no solo me interesó, por ejemplo, observar si eran de tal o cual manera, sino saber por qué lo eran y cómo llegaron a constituirse como tales. Aquello me permitió, entre otros aspectos, conocer la base cultural que generó las cosmovisiones que configurarían los procesos educativos escolares y, por lo tanto, apreciar claramente los soportes sociales —tales como los vínculos significativos con personas, grupos, lugares— y los soportes personales —tales como los valores, deseos, sueños y conflictos—. Si bien la base cultural pudo ser común, la diferencia la hizo el modo como cada una/o la reinterpretó.

Trabajé con relatos paralelos² —no excluyentes entre sí— que me permitieron superar el carácter particularista de las HV individuales y me facilitaron realizar un tratamiento más integral del tema. Usé de manera instrumental los relatos y los puse al servicio de la comprensión del curso de vida y del desarrollo profesional del profesorado en estudio. No solo me interesó saber cómo se formaron, sino cómo configuraron esa relación y cómo surgieron las realidades en su interacción en un intento de superar el vacío entre lo conceptual de

2 Los relatos paralelos consisten en varios corpus simultáneos de entrevistas que se analizan conjuntamente para obtener comparaciones de las/os informantes y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las distintas historias de vida, lo que permite la posterior categorización analítica. Son puestos al servicio de la comprensión de un ciclo de vida y desarrollo profesional de las/os profesoras/es en estudio (Bolívar *et al.*, 2001: 263-264).

la cultura y lo conceptual creado por la persona (Lewis citado por Pujadas, 1992).

Tipos de vidas y comportamientos típicos que emergieron de las HV

Al momento de revisar los tipos de vida de las buenas y los buenos profesoras/es me encontré con “vidas amables”, porque la disfrutaban; “vidas como desafío”, porque generan sinergia; y “vidas como superación de obstáculos”, porque son resilientes. Esta fue una primera aproximación al conocimiento y comprensión de sus trayectorias vitales, las que posteriormente me fueron llevando a profundizar en detalles y a generar categorías de análisis. Las investigaciones toman su tiempo y las reflexiones son pausadas, pensadas una y otra vez, lo que enriquece la manera como comprendemos el papel que cada profesora/or desempeña en el mundo de la escuela.

Las entrevistas en profundidad arrojaron un corpus contundente de información para configurar las HV de las buenas y los buenos profesoras/es, para lo cual tuve que elaborar, re-elaborar y re-interpretar los temas, de manera general, en función de la educación y del rol del profesional, y, de manera específica, en función de su aporte a la escuela (López de Maturana *et al.*, 2012). Organicé los datos de una manera histórica, pero con criterios cronológicos, para facilitar la comparación y para transformar los datos en información relevante. Para eso, identifiqué las transiciones y los puntos de giro de sus trayectorias vitales dentro de la témporo-espacialidad de los contextos de vida.

Las y los profesoras/es señalaron que la autoafirmación de la identidad y de las propias capacidades ha sido fundamental en la realización de sus prácticas pedagógicas,

enfaticando que si la profesora y el profesor no están seguras/os de quiénes son ni de cuáles son sus capacidades o de si son competentes o no en lo que harán, será muy difícil que puedan entregarse con seguridad y gozo al trabajo pedagógico. Reconocieron que la curiosidad ha sido la generadora de motivación y de sinergia educativa, ya que sin ella habría sido muy difícil que se atrevieran a arriesgarse; lo más probable es que se hubiesen quedado con las pocas certezas de su saber especializado. Por eso, aconsejan que toda/o estudiante debería tener experiencia como educadora/or en grupos comunitarios, como la pastoral, la educación popular, la acción política, talleres con inmigrantes, etc., pues los sensibiliza y los acerca a las personas.

Pude identificar comportamientos típicos y señalar tendencias válidas para otras/os profesoras/es, los que se podrían ajustar con flexibilidad a esos patrones. Por ejemplo, no complicarse con tecnicismos innecesarios; interesarse por el desarrollo profesional y autoevaluarse constantemente; participar activamente de las decisiones, propuestas y proyectos en su ámbito laboral; innovar y hacerlo sin esfuerzo; crear, también sin esfuerzos adicionales, alternativas divergentes a los procesos pedagógicos rutinarios, pero convergentes con las finalidades pedagógicas; sortear con éxito las dificultades pedagógicas a través de la búsqueda de estrategias metodológicas distintas; conversar sobre los contenidos y la calidad de los programas de estudio con sus estudiantes y colegas; socializar con otras/os lo aprendido, etc.

Creo necesario destacar que los hallazgos no fueron nada fuera de lo común, puesto que corresponden a comportamientos que se esperan de las/os profesoras/es, pero que, muchas veces, se desestiman en la práctica cotidiana. Por ejemplo, se comunican con sus alumnas/os con afectividad y estas/os se sienten acogidas/os; se ocupan por mejorar lo que hacen sin extraviarse en conversaciones diletantes;

simplifican los problemas y les encuentran soluciones sencillas; mejoran lo bueno y de lo negativo se olvidan con facilidad; son optimistas y enseñan a ser subversivas/os, pero no conflictivas/os; han forjado una fuerte confianza en su desempeño profesional; saben que son buenas/os pero no son soberbias/os, aunque están orgullosas/os de lo que han conseguido (López de Maturana, 2008).

También pude analizar y re-crear el concepto de buenas/os profesoras/es, ya que ellas/os mismas/os me aportaron luces para entender y explicar cómo se habían formado y me hicieron pensar que, quizá, sus manifestaciones bien podrían ser intencionalmente promovidas en las distintas etapas de formación profesional, por cuanto tienen la cualidad de generar entusiasmo y compromiso pedagógico, social y político por el trabajo bien hecho.

Debemos evitar la tentación de inferir una generalización ingenua y falsa que nos lleve a pensar que esas/os profesoras/es son ideales, puesto que son seres humanos que viven su existencia al igual que cada una/o de nosotras/os, solo que con compromiso, amor, implicación y posicionamiento político por y en lo que hacen.

Cada narrativa me ofreció puntos de vista históricos a los reajustes institucionales, a la personalidad y su recíproca relación, y me mostró como esas/os profesoras/es se las arreglaron en la vida. Esto es, pude observar la dinámica y los aspectos adaptativos de las diversas experiencias vitales interpersonales e institucionales dentro de la sociedad en la que les correspondió vivir (Cfr. Elder, 1993).

Tipología experiencial en las trayectorias vitales

Las HV me permitieron entender qué experiencias personales y sociales las/os forjaron para ser buenas y buenos profesoras/es, cómo se construyeron históricamente y por qué y para qué continúan siéndolo a pesar de las adversidades que han vivido en su condición profesional, las que no las/os ha llevado a “intensificarse”.³ Investigar sus vidas me permitió atribuir sentidos a sus trayectorias vitales, las que podrían devenir en referentes para otras/os profesoras/es que podrían sentirse identificadas/os con ellas. En este sentido, compartimos con Hargreaves *et al.* (2001) la manera de referirse a las/os profesoras/es de su estudio: “... tampoco retratamos a nuestros profesores como a unos optimistas incurables, a quienes no afectan los contratiempos o problemas que encuentran a lo largo del camino, sino que los describimos abriendo una ventana a las realidades —y no únicamente a su retórica—...” (p. 28).

Experiencias vitales personales

Las y los buenas/os profesoras/es vivieron en ambientes cálidos de acogimiento y buenas relaciones en los primeros años de vida, proporcionados por la familia y por otros actores sociales, gracias a los cuales crearon los soportes personales manifestados por los vínculos afectivos, sentimientos de atención, cariño, respeto y protección. En algunos casos, hay

3 Se entiende la intensificación como uno de los fenómenos de la proletarianización, caracterizado por su alta regulación, burocracia y tareas que superan los esfuerzos de la y del profesora/or (Contreras, 1999: 18-19). Eso redundaría en la rutinización, falta de ejercicio reflexivo, aislamiento y descalificación intelectual del trabajo de las/os profesoras/es, que no ven otra salida a las exigencias de su situación laboral.

períodos de infancia relativamente solitaria y tímida, pero a sabiendas de un espacio y tiempo acogedor con otras personas. Su adolescencia fue vivida con amistades donde afianzaron sentimientos de confianza y seguridad, y desarrollaron la capacidad para enfrentar situaciones difíciles. Crearon y sostuvieron un marco de valores que los hace ser honestas/os en su vida personal y afianzar su identidad personal aun reconociendo sus limitaciones, lo que les permitió construir coraje para no amilanarse ante las dificultades, incluso ante el dolor o la decepción (López de Maturana, 2008).

Experiencias vitales sociales

Las/os que vivieron en pobreza superaron sus limitaciones, que a muchas/os conduce hacia la privación cultural, y generaron fortalezas para sobreponerse a las dificultades y restricciones, gracias a la convivencia con la familia y/o con las/os amigas/os. Crecieron en ambientes sociales estimulantes de contacto con gente adulta y de juego que contribuyeron a fortalecer sus soportes sociales. Desarrollaron una clara conciencia social y humana que transmiten a su entorno. En la niñez y la adolescencia, desplegaron buenas relaciones en armonía con las y los demás, aprendieron a enfrentar problemas con optimismo y fortalecieron el respeto y la obediencia crítica con un adecuado buen juicio de las situaciones vividas. Desde pequeñas/os tuvieron oportunidades de demostrar sus capacidades ya sea por necesidad o por estimulación externa; llamaban la atención y eran bien consideradas/os por otras/os. Durante la vida escolar percibieron la hegemonía de algunos grupos dominantes y de la autoridad escolar, y la enfrentaron con cautela. Aprendieron a generar satisfactores sinérgicos que les ayudaron a ser más *efectivas/os* en sus

relaciones gracias a la participación activa en grupos de iglesia, pastoral, centro de alumnas/os, grupos deportivos y políticos, etc. Aprendieron que con poco obtienen mucho y valoran el trabajo en equipo. Por ello, afirmamos que son abiertas/os y colaborativas/os (López de Maturana, 2008).

Experiencias vitales pedagógicas

Durante la enseñanza básica muchas/os observaron la actitud de sus profesoras/es, aprendieron de ellas/os y se fueron constituyendo en modelos de referencia escolar. A pesar de que la mayoría piensa que su formación inicial no fue suficiente, varias/os quisieron ser profesoras/es desde temprana edad o se percataron de ello a lo largo de sus estudios de pedagogía. Por formación fueron curiosas/os e indagadoras/es, preguntaban a quienes creían que sabían para aprender de lo desconocido y para superar las limitaciones contingentes. Algunas/os desarrollaron, en la niñez, la capacidad persuasiva de contar historias, inventar y seducir a la audiencia compuesta por amigas/os y/o familiares. Las relaciones familiares fueron armónicas y de exigencia, donde se valoraba el ámbito educativo y las expectativas eran altas. Crecieron en ambientes de lectura y conversación, en los cuales se potenció la habilidad de ser buena o buen alumna/o, lo que no siempre se manifestó en las calificaciones, pero sí en la responsabilidad y el compromiso (López de Maturana., 2008).

Experiencias vitales profesionales

Desde pequeñas/os cultivaron el gusto por el saber y la indagación. Saben por experiencia de vida que con disciplina,

esfuerzo y dedicación se puede salir adelante, incluso en situaciones de extrema pobreza. Aprendieron de su familia a ser responsables y colaboradoras/es ya que, en general, vivenciaron situaciones de riesgo que debieron afrontar con entereza. La curiosidad e inquietud por aprender nuevos enfoques y prácticas las/os llevó a no ser repetidoras/es sino creadoras/es de nuevas alternativas. La vida las/os puso en situaciones en que tuvieron que ser creativas/os y audaces para sortear los obstáculos, gracias a lo cual aprendieron a abordar la labor educativa de manera crítica y a utilizar indistintamente sus conocimientos y el sentido común. Poco a poco, se fueron construyendo profesionalmente integrando de manera sinérgica sus experiencias con sus estudios formales (López de Maturana, 2008).

Las experiencias de las y los buenas/os profesoras/es nos abren caminos de reflexión crucial para reorientar las reformas escolares a partir de lo que ellas y ellos realizan a diario en el aula. Por otra parte, socializar sus HV ayudará a comprender de qué manera pueden materializarse en el aula las aspiraciones pedagógicas, así como a entusiasmar con su tarea al profesorado dubitativo (Bellei *et al.*, 2008: 16).

Categorías de análisis emanadas de las HV: Convertirse en buenas/os profesoras/es

Gracias a sus HV pude conocer sus autobiografías, líneas de vida, tipos de familias, grupos y ambientes socioculturales a los que pertenecieron en la infancia, adolescencia y juventud; las instituciones donde se formaron; sus gustos, inclinaciones, dudas y certezas; sus experiencias escolares y sus relaciones con otras/os; sus trayectorias vitales, transiciones y puntos de giro. Las/os conocí en el diálogo, a través de su gestualidad y de la relación interpersonal y profesional que

me permitió valorarlas/os en una dimensión cercana. Pude entender la construcción de su pensamiento pedagógico gracias a la construcción de su identidad profesional que se generó autoimponiéndose desafíos, investigando, siendo conscientes de que en muchos momentos de sus vidas tuvieron dudas, temores e inseguridades que las/os han llevado a una búsqueda personal incesante, gracias a la cual han construido su convicción personal.

Pude inferir lo que había influido en sus primeros años de vida para hacer de ellas y ellos buenas/os profesionales, por ejemplo, el contacto temprano con espacios y tiempos letrados, conversaciones sobre temas de interés desde temprana edad, vocación temprana, identificación con buenas y buenos profesoras/es, rechazo a las malas prácticas docentes para no repetir la historia, participación en grupos sociales (*scout*, iglesia, clubes deportivos), entre otros (López de Maturana, 2008, 2016).

Cómo se generaron las categorías de análisis

Al generar categorías de análisis, hubo dos momentos. El primero nos entregó la fuente de sus condiciones personales y profesionales actuales; y el segundo, los estados en los que las manifiestan.

Las primeras categorías fueron:

“Constitución familiar de apoyo”, caracterizada por la unión, presencia, calidez, bienestar y rigurosidad del núcleo familiar, a pesar de las problemáticas y sucesos vividos en su infancia y la formación valórica, responsabilidad y compromiso por aquello que se asume de forma autónoma.

“Admiración por ‘alguien’ determinante en sus vidas”, configurada por figuras de apoyo, acogedoras y expresivas con el cariño, con alto compromiso social, responsables y presentes en los momentos más importantes de sus vidas, que les inculcaron la responsabilidad y el compromiso que se transformaron en valores subyacentes.

“Ambientes letrados”, caracterizados por conversaciones, cuentos y lecturas tempranas. En sus hogares no necesariamente había libros o textos de estudio, pero había conversaciones y anécdotas en las que ellos participaban activamente.

La forma de ser de mi familia, la manera de criarlos ha sido lo más significativo en mi vida. Amigos, hermanos, que en la conversación me han permitido vivir otro mundo, me ayudaron a volver a ser lo que yo era, reafirmar que yo soy capaz de hacer cosas, ellos me permitieron salir adelante [...] Los recuerdo como modelo de vida, no lo que ellos me hayan dicho que debo hacer, sino que todas las cosas que vivieron ellos fueron experiencia para mí... y me hicieron capaz de enfrentar todos los problemas que tuvimos (Profesor Juan).

A los catorce años yo terminé el cuarto de bachillerato y me fui aquel verano, por un mes, a la casa del hermano de mi madre en Barcelona, el tío Manuel, y me abrió los ojos enormemente, porque me enseñó a mirar lo que había en las calles de una manera diferente a como yo lo había visto. Eso me ha marcado definitivamente, me ha marcado mi manera de pensar,

me ha marcado muchísimo mi manera de actuar, me ha marcado a nivel personal y me ha marcado a nivel profesional (Profesor Alonso).

La idea de la libertad y de la democracia se la oí a mi abuelo desde pequeña, en muchas de esas conversaciones y muchas de esas lecturas que hacía a escondidas de mi padre... Fue en el regazo de mi abuelo que yo aprendí a leer... mi abuelo hacía que leyera la prensa, mi abuelo era feminista para la época y él pensaba que yo tenía que ser una intelectual... con seis y siete años leía la prensa y él me lo explicaba (Profesora Adriana).

Recoger el testimonio de la experiencia vital de las y los buenas/os profesoras/es me permitió mostrar los acontecimientos relevantes de su vida personal y profesional, como también las valoraciones que hicieron de aquellos.

El segundo grupo de categorías refleja la manera en que esas/os profesoras/es se manifiestan en su trabajo (López de Maturana, 2016).

“Autoconfianza”, aspecto no menor si consideramos las veces que se inhiben las posibilidades de una buena enseñanza porque las o los profesoras/es no se atreven a tomar decisiones, innovar o flexibilizar el currículo aun cuando las circunstancias se lo permitan. El temor a equivocarse, a las preguntas del alumnado y a no saber responder de manera adecuada las/os aferra a las prescripciones del libro de texto, a lo que otras/os dicen y a las planificaciones utilizadas por años. Sin embargo, no siempre la poca confianza va emparejada con ineptitud, rechazo o desinterés, sino con el miedo a tomar decisiones que contradigan a

la autoridad y con el sentimiento de incompetencia, probablemente reforzado en los años escolares.

“Motivación de logro”, definida como la búsqueda de desafíos profesionales, espacios y tiempos de superación y perfeccionamiento, interés cultural, alta disposición al aprendizaje, persistencia y evolución pedagógica caracterizada por la postura optimista ante la vida y por la responsabilidad con que asumen la profesionalidad. Es el motor que moviliza al profesorado en la búsqueda de alternativas de superación como un deber ético, social y político, y no el simple hecho de acumular cursos, títulos y certificados para engrosar el currículum vitae. La preparación de las y los profesoras/es y el interés que demuestran por saber más de lo que saben es una fuerza para el cambio y una forma de liberarse de la enajenación. La motivación de logro implica preguntarnos por las cosas que realmente importan en la vida y no seguir estancadas/os en el mutismo de la misma rutina.

“Trabajo colaborativo”, entendido como la búsqueda de alternativas de participación, información, trabajo en equipo, relaciones dialógicas y estrategias colaborativas para la toma de decisiones, cuyas consecuencias afectan a todas y todos quienes están implicadas/os en un proceso educativo social. Eso genera relaciones significativas y trascendentes entre profesoras/es, alumnas/os, familia, compañeras/os y comunidad; reduce el individualismo y el ostracismo profesional, y permite la reflexión conjunta para intentar mejorar la acción educativa y la formación profesional. Muchas acciones ricas en posibilidades pedagógicas del profesorado resultan estériles, débiles y estancadas si no se comparten

con sus compañeras/os de trabajo y alumnas/os en un proceso de continua renovación.

“Autonomía”, entendida como la actitud emancipatoria del profesorado cuya convicción, producto de la reflexión crítica, posibilita su iniciativa para proponer alternativas pedagógicas, tomar decisiones, defenderlas y ser fiel a los principios que proclaman para provocar el cambio en su entorno. La autonomía promueve la creación y consolidación de una educación que posibilite la discusión valiente de los problemas del aula, la escuela y la sociedad y les implique, de tal modo que siendo conscientes de los “peligros de su tiempo” se posicionen políticamente y no se arrastren ni sometan a las prescripciones ajenas que les anulan su propio yo (Freire, 1998: 85). También trasciende el aula y se manifiesta en la apertura existencial del profesorado que se pregunta constantemente por qué enseñan, a quiénes le enseñan y para qué enseñan, lo que implica apertura cognitiva e ideas muy claras sobre el rol docente y, muchas veces, la osadía de nadar contra la corriente al asumir la opción radical por una educación para la mujer y el hombre sujeto y no objeto (López de Maturana, 2016: 26).

Implicancias pedagógicas de sus prácticas

Las buenas y buenos profesoras/es entrevistadas/os tienen años de experiencia y se han mostrado inmunes a influencias rutinarias del trabajo de otras/os muchas/os profesoras/es, al mismo tiempo que no se han dejado presionar ni subordinar al aspecto normativo de la enseñanza que les marca el

camino a seguir, lo que las/os lleva, constantemente, a buscar diversas posibilidades pedagógicas.

Se diferencian sutilmente entre ellas/os por el modo como se aproximan al quehacer pedagógico, aunque se asemejan en su tendencia a ser más educadoras/es que instructoras/es. No es sencillo tipificarles de acuerdo con patrones dicotómicos, pues no siempre hacen su trabajo según los criterios esperados, pero su responsabilidad docente trasciende la mera enseñanza de contenidos. Si bien esto no es suficiente para la transformación de los procesos educativos, al menos la convicción que tienen sobre la posibilidad del cambio las/os mueve hacia otros derroteros pedagógicos.

Las HV pueden ayudar a que las propuestas que buscan reformar la educación no postulen el rol del profesorado desde un *deber ser* utópico, sino desde lo que pueden hacer atendiendo a las fortalezas pedagógicas que revelen sus trayectorias vitales. De esa manera, creo conveniente reiterar que esas/os profesoras/es pueden constituirse en referentes iniciales para el trabajo pedagógico, donde otras y otros profesoras/es puedan encontrar puntos comunes que las/os incentiven, sobre todo a quienes han perdido el sentido de su profesión. Las relaciones que han creado y consolidado pueden influir en el quehacer docente de muchas/os otras/os, ya que no solo se trata de una enseñanza transmitida con palabras sino de compartir el significado de las vidas y del quehacer docente, para dejarse tocar emocionalmente por las propias reflexiones sobre los procesos educativos.

Indagar en las HV de las y los buenas/os profesoras/es devela la complejidad de los procesos vitales que contribuyeron a formarlos/as como profesoras/es, donde los soportes personales y sociales como la familia, las/os compañeras/os de estudio y de trabajo, las/os amigas/os del barrio y otras/os fueron relevantes para construir la profesionalidad. El relato de las propias historias de sus prácticas se convirtió en un

punto de giro en la valoración de estas, y sus HV podrían ser lectura en los cursos de formación de profesoras/es.

El hoy y el ayer nos siguen ofreciendo continuidades y discontinuidades de propósitos y sueños; eso nos da identidad y la posibilidad de configurar las relaciones a través de nuestras acciones cotidianas, ordinarias, comunes y corrientes de cada día. Es así como vamos configurando el presente gracias al pasado, con nuestras narraciones, tales como lo hicieron las profesoras y profesores que he entrevistado a lo largo de varios años y cuyas trayectorias vitales construidas a partir de los giros y transiciones ocurridos en sus HV he compartido. Estas no explican la generalidad, pero ofrecen una tipificación interesante que nos acerca a la comprensión de sus acciones. En este caso, la trayectoria vital de una profesora o profesor nos entrega antecedentes sobre sucesos relevantes de su hacer pedagógico a la vez que devela una imagen del proceso centrado tanto en las fortalezas como en las debilidades.

La vida de las buenas y los buenos profesoras/es me mostró un camino inédito para comprender la pedagogía desde la propia historia de las/os involucradas/os y me permitió incursionar en terrenos existenciales que generalmente permanecen ignorados. Esto significa que podemos dejar fluir los motivos, a través de las narrativas, para entender las consecuencias de nuestros actos y afirmar que estas repercuten en el ámbito educativo escolar porque no terminan en el pasado, sino que se proyectan, tienen sentido en el presente y permiten vislumbrar los frutos que posiblemente cosecharán en el futuro. No se trata de pensar que todas y todos las/os profesoras/es deban vivir las mismas experiencias, sino de comprender cómo se pueden constituir en fuentes generadoras para la práctica profesional futura.

Mi propia experiencia investigadora

Quiero compartir los momentos históricos de mi propia evolución investigadora, que da cuenta del movimiento diacrónico en los que hubo muchas lecturas, contrastes de teorías y borradores reconstruidos una y otra vez, conversaciones con diversos interlocutores y mi propia experiencia docente. Todo ello, de alguna manera explicitó el modo como he percibido y valorado el mundo y sus relaciones a lo largo de la historia, a través de las equivocaciones, los errores, el desarme de las certezas y el continuo re-aprendizaje.

Las HV de esas/os profesoras/es me abrieron puertas, ventanas y rendijas de sus existencias para configurar las características que sustentaron su formación inicial, procesos de socialización, itinerarios formativos, trayectoria profesional y construcción de la identidad profesional (Bolívar *et al.*, 2001). Escuché con genuino interés las “voces” de los sujetos y las maneras como ellas/os expresaron sus propias vivencias. Eso me llevó a la interpretación de los relatos que, al involucrarme, formaron parte de mi propia biografía personal, razón por la cual pude comprender *in situ* lo ya sabido en las teorías, y es que las HV no persiguen la objetividad de lo narrado, más bien, representan las maneras en que cada una/o de nosotras/os las comprendemos (Rivas, 2012). Por lo tanto, pude recuperar el valor de la subjetividad construida colectivamente a lo largo de un proceso colaborativo en el que las/os profesoras/es y yo, en mi calidad de investigadora, compartimos los diferentes modos de interpretar la realidad, las formas de pensar, sentir, ver y actuar en su práctica escolar cotidiana, razón por la cual reconstruimos y valoramos las consecuencias de los códigos culturales que determinaron los procesos sociohistóricos en contexto (Popkewitz, 1990; Rivas, 2012).

Conocer las vidas de las buenas y de los buenos profesoras/es incrementó mi convicción acerca de las claras implicaciones éticas y profesionales que se necesitan para impulsar un cambio radical en la cultura profesional, sobre todo porque los problemas educativos no solo son pedagógicos sino políticos y éticos, razón por la cual todas/os quienes trabajamos en educación tenemos que identificar lo que nos ha catapultado al aquí y al ahora, y que ha sido consecuencia de las maneras a través de las cuales se construyeron nuestras trayectorias vitales.

Implicarme en ellas, ya no como mera espectadora sino transformándome al problematizar la nueva realidad conocida, constituyó un puente entre mi propia experiencia personal de crianza que me aportó valores, convicciones y persistencia, y profesional desde el trabajo con párvulos, escolares, alumnas/os de educación superior y profesorado en formación permanente, quienes me aportaron pistas para comprender algunas maneras de como las/os alumnas/os aprenden y como las/os profesoras/es enseñan. Reconocí la involución del desarrollo del pensamiento autónomo desde los primeros años escolares, las percepciones de las/os profesoras/es acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje, la necesidad del compromiso docente y la valorización profesional, entre otras. Así, vislumbré cómo se fueron construyendo mis ideas a través de los años y comprendí, en parte, el porqué de mi constante búsqueda de una genuina calidad docente.

La experiencia profunda de indagar en mi propia práctica pedagógica me mostró la importancia de divulgar las vivencias con el fin de que sean intencionalmente promovidas en las distintas etapas de formación profesional, por cuanto tienen la cualidad de generar entusiasmo, contagio con un compromiso pedagógico, social y político por el trabajo bien hecho.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Síntesis.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (eds.). (2008). *La agenda pendiente en educación*. Universidad de Chile.
- Bengoja, José (1999). El testigo. Apuntes de clase de un curso de Historias de Vida. En *Revista Proposiciones*, núm. 29. En línea: <http://www.archivochile.cl/Ideas_Autores/bengoaj/bengoaj0010.pdf> (consulta: 27-09-2018).
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Elder, G. (1993), "Historia y trayectoria vital" en Marinas y Santa Marina, *La historia oral: Métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Freire, P. (1998 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- (2013). *En busca del sentido de la educación*. Morata.
- Hargreaves, A. et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro.
- López de Maturana, S. (2006). Proyecto No 1050621/ 2005-2006: *La construcción sociocultural de la profesionalidad docente*. Patrocinio: FONDECYT. Universidad de La Serena- Universidad Central.
- (2008). Proyecto de investigación: *Historias de vida de profesores*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). 2007-2008.
- (2016). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo* (3ª ed.). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S., Calvo, C., Tirado, C., Catalán, J. (2012). *¿Cómo son los profesores que educan a nuestros hijos?* Universidad de La Serena.
- Nietzsche, F. (1856). *De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud. (1856-1869)*.

- Popkewitz, T. S. (ed.). (1990). *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Servei de Publicacions.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*. Seuil.
- (2006). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas Flores, J. I. (2012). Investigación biográfico-narrativa: El Sujeto en el centro. Martí Puig, M. y Gil Gómez, J. (eds.). *Competencias para una formación crítica: aprender a lo largo de la vida*, pp. 47-61. CREC.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

IX

Relatos de vida e inmersión ficcional: contar la experiencia de otra manera

Diego Fernando Barragán Giraldo

Universidad de La Salle, Colombia

La experiencia denominada *relatos de vida ficcionales* metodológicamente se apoya en algunos elementos de los relatos de vida y conceptualmente se puede comprender desde la inmersión ficcional; su alcance es el siguiente: posibilitar a los estudiantes acercarse a su propia historia ficcional a través de relatos de vida, sobre series de televisión, películas, cómics, videojuegos, entre otras producciones mediáticas con las que han crecido, para promover sensibilización sobre inmersión ficcional. Se desarrolló, en cada grupo, en cuatro sesiones de clase, en seis semestres académicos entre los años 2018 y 2020; participaron 253 estudiantes de diferentes programas de formación profesional universitaria, quienes confeccionaron 46 líneas de tiempo colectivas que operaron como fuentes de relatos de vida. Todos los participantes desarrollaron un breve texto reflexivo sobre lo que significó realizar la experiencia. En este contexto, el capítulo muestra los principales aspectos de la experiencia, así como los aprendizajes teóricos, metodológicos y pedagógicos alcanzados.¹

1 El presente trabajo se articula al proyecto de investigación denominado *La formación ética en tres universidades de Bogotá, desde un modelo de evaluación de formación ética para las universidades*, financiado por la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

Introducción

En el campo² de los estudios sociales, narrar los acontecimientos de la vida de los diferentes actores que se configuran un decurso histórico situacional ha cobrado mayor relevancia. Así las historias de vida, las autobiografías, las cartografías, la sistematización de experiencias o los relatos de vida, por ejemplo, cobran notabilidad en la investigación narrativa y le dan nuevas entradas a la investigación de carácter cualitativo. Tales tendencias han migrado al campo educativo, donde narrar implica revisar aquello que acontece en las prácticas que subyacen en las experiencias educativas y pedagógicas.

En este contexto, en el campo social y, especialmente, en el educativo, la noción de experiencia suele ser polémica y puede resultar difusa; a juicio de Jay (2009), la polifonía de la palabra permite explorar diversas posibilidades y usos que históricamente han permitido poner la mirada en la forma como se capta el mundo natural, las relaciones entre producción y usos de saberes, así como los procesos de subjetivación de los individuos para responder o resistir a los acontecimientos culturales (Perreau, 2010; Barberousse, 1999). Es precisamente por este estado de indeterminación que la experiencia, sea cual sea su abordaje, parece remitir a un conjunto de prácticas humanas en las que se pone en juego la dimensión ética y moral de quienes participan de ella. En consecuencia, la experiencia solo puede existir en la medida en que es comunicada por quien la ha vivido, y este individuo se convierte en un experimentado en algo:

alguien experimentado es aquel que asume la experiencia como parte de su autocomprensión vital

2 Se asumirá el concepto de *campo* desarrollado por Bourdieu (1972, 1980, 1994).

y actúa en consecuencia con eso asumido. En este sentido, la experiencia en sí misma no existe, sino que se convierte en un constructo dotado de significados, por aquellas subjetividades que se asumen como experimentadas en un conjunto de experiencias y, en consecuencia, pueden actuar en esos marcos de referencia en los que ellos se destacan como experimentados. (Barragán *et al.*, 2020: 250)

Estar o ser experimentado en algo configura el conocimiento de esta o aquella situación y, a la vez, al dotar de sentido el acontecimiento, se establece la condición ética y moral de aquello experimentado. Así, por ejemplo, cuando una persona ve la potencia de un rayo al caer en un árbol, conoce los efectos de la electricidad y puede dotar de sentido el acontecimiento al intentar comprenderlo desde sus sistemas de creencias y, de este modo, puede asumir una respuesta ética y moral ante el suceso. En este estado de cosas, experimentar significa conocer algo profundamente sobrepasando lo meramente cognitivo, pues como ya lo recordaba Gadamer (1998), “la experiencia no es primariamente *sensation*. No es el punto de partida de los sentidos y sus datos lo que en rigor puede llamarse experiencia” (p. 83), pues con base en las sensaciones, y estas en tensión con las dimensiones racionales del ser humano, siempre se pone de manifiesto la búsqueda de un bien en el hacer, es decir, de las buenas prácticas o bien práctico (*agathon prakton*) que permitan enfrentar acontecimientos de naturaleza similar. De ahí que sea menester considerar las prácticas como tema axial en la configuración de la experiencia:

Las prácticas pueden ser de diverso orden, al punto de estar más relacionadas con el contexto ético y moral que se despliega en ellas que con los asuntos técnicos que

derivan del hacer. Al ser reflexivas permiten ahondar no solo en la teorización sobre las mismas, sino que permiten reflexionar antes, durante y después de la acción; en este mismo contexto, la experiencia cobra especial relevancia, la cual se puede entender como el conjunto de prácticas que configuran los horizontes de sentido sobre el actuar humano. (Barragán, 2021: 45)

La experiencia es, en el fondo, la explicitación del saber práctico (*phrónesis*) con el que la persona experimentada se las arregla con el mundo posibilitando que sea reconocido como persona experimentada: “*phrónesis* es el nombre de Aristóteles para la sabiduría y la experiencia” (Flyvbjerg, 1991: 102). El saber práctico, entendido como experiencia, permea diferentes esferas del mundo social (Lories y Rizzerio, 2008). En este estado de cosas la experiencia, entonces, es propiedad de quien la ha experimentado y en sí misma es incomunicable; no obstante, la persona experimentada intenta traducir aquello experimentado a un lenguaje comprensible por otras personas. Por lo anterior, cuando experiencias similares se encuentran, se alcanza una comprensión de lo acontecido; así, este ejercicio de traducción de lo experimentado implica que entra en juego el lenguaje como forma de ponernos de acuerdo y aparece la narración como posibilidad de compartir prácticas y experiencias.

Con este marco situacional, en las líneas que siguen se muestra la particularidad de la experiencia que el autor ha denominado *relatos de vida ficcionales*, que al ser desarrollada durante tres años consecutivos (seis semestres académicos, con la participación de 253 estudiantes) y ser sistematizada permitió alcanzar aprendizajes del orden teórico, metodológico y pedagógico. Para lo anterior, se presentará una aproximación teórica sobre relatos de vida e inmersión ficcional,

para luego dar paso a mostrar la experiencia y, finalmente, los testimonios de algunos estudiantes y unas notas conclusivas.

1. Historias de vida, relatos de vida e inmersión ficcional

Como estrategia de investigación social, las historias de vida han tendido un recorrido de poco más de un siglo. Diversos autores coinciden en que los trabajos de Thomas y Znaniecki, hacia el año 1918, abrieron la ruta para aquello que hoy se conoce como *historias de vida* en el libro llamado *El campesino polaco en Europa y América*, el cual constituye un hito importante en el desarrollo de esta opción de indagación.³ Sin embargo, ha sido más bien reciente el que las historias de vida tomasen relevancia como posibilidad investigativa (Gutiérrez, 1998); especialmente porque, como nos lo recuerda Herrera (2016), estas ofrecen una posibilidad de escudriñar otras aproximaciones a los fenómenos sociales que van más allá de lo meramente explicativo. En este contexto, esta ruta investigativa no busca alcanzar la validez acerca de un decurso de acontecimientos, “sino captar la visión que el sujeto tiene de sí mismo y de su contexto, con el fin de generar una reflexión y un autodescubrimiento que le permitan dar una respuesta más profunda en relación con lo investigado” (Delgado-García *et al.*, 2018: 104).

Ahora bien, existen diversas posiciones sobre las características de las historias de vida; así, por ejemplo, Mallimaci y Giménez (2006) han establecido una sutil diferencia entre la historia de vida y el relato de vida. En la primera, el investigador busca aproximarse a la mayor cantidad de elementos que han dispuesto la historicidad de una persona (o grupo

3 A juicio de Sarabia (2004), es una obra que por diversas circunstancias no se encuentra disponible en su totalidad.

de estas) de forma tal que el sujeto, al contar sus propias historias, puede reconfigurar aspectos socioculturales que son susceptibles de interpretación por parte de un observador externo, para así aprender de la experiencia vivida. La segunda categorización —el relato de vida— implica que se narre un período de tiempo o experiencia específica de una persona o grupo, que también es susceptible de interpretación y se aprende de ella, pero su particularidad reside en que está más focalizada en uno o varios momentos concretos. Al respecto, Denzin (1970) dirá que el relato de vida puede llegar a configurar la historia de vida; así, “el relato de vida (*life story*) se constituye en el marco de análisis de una experiencia o un proceso vital concreto” (Cañs et al., 2014: 30).

En ambos casos —historia de vida y relato de vida— acontece una experiencia narrativa, que nunca es transparente; precisamente allí reside su potencia. Una y otra obedecen a un tipo de narración biográfica y es necesario que se configuren con entrevistas sucesivas —o alguna estrategia similar— que permitan entrar en la profundidad experiencial de quien relata, como ya lo han advertido algunos autores (Bertaux y Kohli, 1984; Chanfrault-Duchet, 1987; Atkinson, 1998; Pujadas, 1992; De Miguel, 1996; Santamarina y Marinas, 1999). Así, narrar la historia personal tiene de suyo el que se pueda ir a los aspectos biográficos que habían quedado olvidados o aquellos que están presentes, por su impacto, en la vida de cada quien.

En todo caso, las historias y los relatos de vida tienen un lugar privilegiado en el campo de la historia oral, la cual ha sido parte del desarrollo de la cultura humana, y también en la investigación social, de tal forma que la historia oral “ha logrado posicionarse como estrategia de investigación, como una forma de hacer historia e investigación social interdisciplinaria, y como perspectiva de trabajo docente” (Galeano, 2009: 89). Así, hemos decidido optar por los

relatos de vida, por su particularidad epistemológica y la versatilidad metodológica (Tabla 1) que posibilita adecuarse a las intencionalidades formativas de la experiencia que se presenta más adelante.

Tabla 1. Rasgos fundamentales del relato de vida

Dimensión narrativa	Busca la evaluación global de lo vivido.
	Es, principalmente, un sistema de sentido cerrado: representación.
	Excluye encuestas con cuestionario.
	Excluye testimonios centrados en acontecimientos o períodos precisos.
Naturaleza del yo puesto en escena en el relato	No se busca relato centrado en el yo individual.
	Se busca un relato centrado sobre el yo social en su relación con el pasado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Chanfrault-Duchet (1990).

Es en esta perspectiva que el relato de vida permite esclarecer, por medio de testimonios, uno o varios sucesos particulares; de ahí la necesidad de realizar sistemáticamente el proceso de configuración de lo relatado, tal como ya Folguera (1994) lo demandaba al promover una ruta de acercamiento a los acontecimientos históricos.

Son múltiples los formatos que permiten captar los relatos de vida y suelen privilegiarse las narraciones orales que se materializan en textos escritos. Sin embargo, pueden explorarse otras formas de captar el relato, como el caso de las cartografías sociales, pedagógicas o corporales. Pero también, existen relatos en las líneas de tiempo, la cuales llegan a mostrar, de manera gráfica, las comprensiones sobre aquellos acontecimientos que han marcado la historicidad de una persona o colectividades. En las líneas de tiempo, se pueden buscar nodos narrativos que focalicen los acontecimientos más relevantes de los aspectos narrados.

Por otra parte, la ficción, como posibilidad de imaginar (*mimésis*) alternativas a la realidad, permite la innovación frente a lo que acontece en la realidad; así, la novedad ficcional (Ricoeur, 2009) genera reinterpretaciones de lo dado. En este contexto nos movemos en el mundo creando ficciones sobre él. Así, se producen las competencias ficcionales, las cuales se pueden definir como la capacidad de generar nuevas interpretaciones sobre lo dado, mediante la enunciación de algún tipo de relato. Este tipo de competencias comprometen la inmersión ficcional (Schaeffer, 1999), por la que se posibilita el disfrute estético de la ficción (Tabla 2).

Tabla. Características de la inmersión ficcional según Schaeffer

Inversión de relaciones jerárquicas entre percepción y actividad imaginativa	La precepción normal del mundo se transforma y se centra en aquello que se está ficcionando; es decir, se presta más atención al relato (escrito, visual, auditivo, olfativo, etc.) y a las sensaciones que provienen de él, eso que se percibe en la normalidad del contexto. Así, la inmersión ficcional aparta al sujeto del contexto de lo cotidiano.
Atención escindida que conduce a la coexistencia de dos mundos: el entorno real y el universo imaginado	Al romperse la jerarquía entre percepción y actividad imaginativa, coexiste la ficción con la realidad dada. Esto se convierte en una posibilidad de imaginar nuevas formas miméticas.
Es una actividad homeostática	Se regula a sí misma por medio de códigos repetitivos, que posibilitan seguir con la trama ficcional.
Está cargada de afectividad	Las representaciones experimentadas en inmersiones ficcionales están saturadas de afectividad.

Fuente: Barragán (2021).

Así, la inmersión ficcional genera múltiples interacciones en las que aparecen narrativas que pueden transitar por la oralidad, la escritura, la música, *performances* o desarrollos mediáticos: cómics, series de televisión, cine, videojuegos,

por ejemplo. Este tipo de inmersión lleva a que quienes participan de ella experimenten diversos niveles de comprensión sobre la realidad en la relación entre pasado, presente y futuro, lo que genera subjetivación.

Para el caso de esta experiencia, la inmersión ficcional se promovió en la medida en que los participantes generaban relatos de vida como línea de tiempo, sobre aquellas producciones mediáticas que habían configurado sus propias vidas, para que se diese un reconocimiento de sí en relación con la propia historicidad y las de sus compañeros.

2. Descripción de la experiencia

Con el contexto anterior, a continuación se explicitarán los principales aspectos de la experiencia.

Activar la memoria: relatar ficciones

La ficción, entendida como la capacidad de imaginar (mimésis) mundos posibles en los que se reinterpreta la realidad, se convierte en el eje fundamental de la experiencia, así como activación de la memoria como recurso para la configuración de las historias de vida.

- a) Se invita a los participantes a recordar y contar sobre aquellas producciones mediáticas que han configurado su vida, desde la más antigua hasta la más reciente. Esto se hace de manera grupal (cuatro personas) con el fin de encontrar nodos ficcionales comunes. Posteriormente, se socializa con todo el grupo.
- b) Luego, se pide a los estudiantes realizar de manera individual una línea de tiempo en la que se ponga

como eje central la fecha de su nacimiento, a la derecha la fecha actual y a la izquierda una fecha distante en el tiempo (esto porque algunas producciones han sido realizadas antes de sus fechas de nacimiento); allí, deben poner los nombres de las producciones mediáticas más representativas en su propia vida, las cuales se han ubicado previamente. Se solicita que se ponga la fecha en que la producción apareció; esto permite ir configurando una base para las interpretaciones posteriores. Una variante de esta actividad es que construyan líneas de tiempo con su familia (padres, tíos, abuelos, por ejemplo), utilizando el mismo esquema, para reconocer historias compartidas.

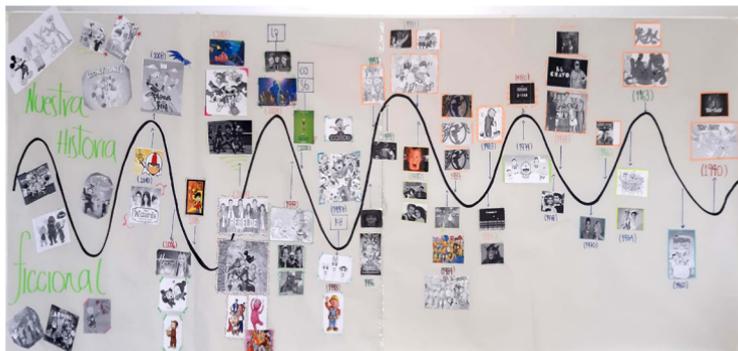
La línea de tiempo se conformaría como el espacio narrativo que permite ir configurando el relato de vida en función de las dimensiones ficcionales mediáticas y se concibe aquí como eje central del relato de vida. Esta fase se centró en la evocación de aquellas narrativas ficcionales mediáticas que resultaban significativas para los individuos.

Compartir las ficciones

Posteriormente, se realizan nuevos grupos (de un máximo de seis personas) y se configura una línea de tiempo colectiva (en el caso de esta experiencia se realizaron 46 líneas de tiempo de este tipo) que operara como fuente de relatos de vida. Allí, de manera gráfica se encuentran los nodos ficcionales que este grupo etario identifica como importantes en su subjetivación. Debe figurar la fecha en que apareció la producción mediática con su respectiva imagen (algunas producciones poseen diversos formatos, así que también puede devenir una narrativa transmedia). Esta narrativa conjunta posibilita que los estudiantes identifiquen

regularidades en los nodos ficcionales emergentes. Es importante que los estudiantes ubiquen el año de su nacimiento como aparece en la imagen 1; también resulta relevante mostrar el año en el que se realiza la actividad; lo anterior permite al observador establecer los niveles generacionales de los participantes y el alcance evocativo de la actividad.

Imagen 1. Ejemplos de línea de tiempo colectiva



Fuente: Archivo personal del autor.

Los distintos grupos socializan sus diferentes historias ficcionales de tal manera que se pueda reconocer el trabajo de unos y otros. Cada grupo debe tomar registro fotográfico (en su celular) de todos los trabajos, para generar su propio archivo que le permitirá desarrollar análisis posteriores.

Una vez que los estudiantes han recorrido los diferentes trabajos, se realiza una socialización general y allí se invita a valorar las producciones de los compañeros, a reflexionar sobre aquellos nodos ficcionales ubicados y, sobre todo, a generar identificación sobre las historias ficcionales compartidas que emergen en sus propias narrativas de vida ficcionales y las de los compañeros.

Realizar el informe

Una vez superada la etapa anterior, se solicita elaborar un informe grupal de lo acontecido. En el documento deben considerarse, al menos, los siguientes aspectos:

Nombres y edad de los participantes.

Fotografía de su narrativa ficcional grupal.

Análisis sobre los aspectos más relevantes de su narrativa ficcional grupal.

Análisis de las narrativas ficcionales grupales de sus compañeros.

Reflexión sobre lo que significó para cada uno de los participantes el realizar narraciones ficcionales (Tabla 3).

Evaluar la experiencia

Toda experiencia en clave pedagógica tiene de suyo evaluar lo acontecido. Por un lado, está la evaluación en función de los resultados de aprendizajes esperados, que, en este caso, se centraba en la reflexión sobre la configuración de las ficciones de los estudiantes a partir de la producción de los relatos ficcionales. Y por el otro, la evaluación que el profesor realiza sobre sus propias prácticas en la experiencia, para ver su pertinencia y realizar ajustes. En el primer caso, se puede realizar en función de los informes entregados por los estudiantes y la observación realizada por el profesor. En el segundo caso, se puede hacer escribiendo, tomando registros sobre lo acontecido y reflexionando sobre ello.

Tabla 3. Ejemplo de análisis narrativas grupales de los compañeros

<p>Una de las cosas que más nos llamó la atención como grupo fueron las emociones que surgieron al recordar una parte importante de la infancia, las sensaciones de felicidad y de pertenencia por series y programas como “Bananas en Pijamas” o “Las Chicas Superpoderosas”, en gran medida nos transporta al momento en donde nos creíamos capaces de tener superpoderes y vencer el mal en el mundo de una manera extraordinaria, sentíamos que todo era posible, vivíamos dentro de estos programas que nos alejaban por horas de nuestra rutina, queríamos tener la ternura de Burbuja en nuestra escuela, o ser alguien casi invencible, deseábamos la fuerza de Popeye para así atraer más amigos.</p> <p>En fin, teníamos relaciones directas con cada uno de los programas, era nuestro tema de conversación en el descanso: “¿Te gustó el villano de Scooby Doo?”, “¿Qué personaje serías de ‘Mickey Mouse?’”, “¿Quisiera ser un animal?... Todos estos programas formaron muchas actitudes que tenemos hoy a la edad de 20 años, influenciaron nuestra vida cotidiana de infantes como otros programas lo hacen en el presente.</p>	<p>En el grupo dos se pudo observar un relato visual, ya que tuvieron en cuenta en una misma línea de tiempo las series de ellos y de sus padres. Igualmente se observó que fue uno de los dos grupos que incluyeron en su línea de tiempo videojuegos como “Call Of Duty: Black Ops III”, “Fifa” y series de Netflix como “Elite”, “Stranger Things”, “Sex Education”, además de imaginar el contexto temático de la serie que vieron nuestros padres en comparación de las series actuales y las que vimos nosotros de pequeños. En el grupo tres, identificamos los diferentes personajes de las épocas, ya que incluyeron series que nosotros no recordábamos como lo eran “Bananas en Pijamas”, “Zoboomafoo” e incluso series actuales como “Zoey 101” y juegos muy típicos como lo es “Club Penguin”. Por lo que esta línea de tiempo está cargada de afectividad para nosotros. [...]</p> <p>En el grupo seis, la línea de tiempo fue muy llamativa por su creatividad y por añadir películas que posibilitan seguir con la trama ficcional como “Deadpool”, “Maléfica”, “Bohemian Rhapsody” y “The Joker”. Fue el grupo que más nos llamó la atención por su recorrido histórico y las series.</p>
---	--

Fuente: Elaboración a partir de los archivos del autor.

3. Elementos reflexivos y voz de los estudiantes

En los trabajos de los estudiantes, aparecieron diversos acontecimientos sobre las maneras como configuraron capacidades ficcionales alrededor de las series audiovisuales desde su niñez hasta el presente; así, tomaron forma sus propias biografías. Al ubicar aspectos importantes de la propia historicidad en un pasado compartido por sus pares se puede, como lo afirmaba Thomson (1978), reencontrar en el pasado un hacer conciencia de aquellos aspectos que han quedado en el olvido; se hace visible la historia efectual de la que habla Gadamer (1986) y que quedó en evidencia en los estudiantes:

para mí se sintió como volver al pasado especialmente en la época del colegio antes de salir de la casa, miraba novelas con mi hermana y hubo días que me quedaba con ella compartiendo bonitos momentos y no iba a estudiar, así mismo cuando llegaba de clase, en mi niñez siempre estuvo la televisión y de esa manera pasaba mucho tiempo con mi familiar, qué bonitos recuerdos. (Juan José, 21 años)

Lo más relevante fue el poder viajar al pasado y revivir las emociones que cada uno de estos programas nos hacía sentir. De una u otra forma, los programas de ficción nos dejaban grandes enseñanzas y valores, en especial la amistad, el trabajo en equipo, la honestidad, el valor de la familia, la tolerancia, el amor, el compromiso, entre otros. (Catalina, 19 años)

Se trata de un reconocimiento de aquellos nodos —cómic, cine, televisión, videojuegos, por ejemplo— que han configurado las dimensiones ficcionales de los participantes. Así,

en las líneas de tiempo, el *síntoma biográfico* (Santamarina y Marinas, 1999) cobra especial relevancia, en la medida en que se establecen aquellos hitos compartidos comunes que determinan aspectos relevantes sobre formas fantásticas de la niñez y la juventud:

la actividad propuesta me permitió identificar mis propias historias ficcionales, y la marcada influencia que han tenido en la construcción de mi propia realidad, así como la ficción. De igual manera permite el reconocimiento y la importancia de los materiales tanto audiovisuales como escritos en mi propia actividad imaginativa, lo cual ha posibilitado la creación de un contexto particular. (Félix, 20 años)

O como cuando pudieron compartir historias ficcionales de sus padres:

La historia ficcional de mis papás es muy especial para mí ya que muchas de esas historias que los marcaron a ellos influyeron en mis gustos, algunas de esas historias las había visto en algún momento o de mi vida con mi mamá y me encantó volver a recordar eso. (Juan Felipe, 18 años)

Me pareció muy gracioso escuchar a mi tío cómo me contaba que no hacía tareas por escuchar la radio y que lo regañaban mucho, que prefería estar en la casa y escuchar las historietas de sus superhéroes favoritos que salir a jugar con los amigos. (Alejandra, 19 años)

Vemos también que, pese a ser de diferentes épocas, muchos de nosotros coincidimos en al menos una película o serie con nuestros padres y cómo estas se diferencian unas a otras por los diferentes códigos que utilizan, desde vestuario, lenguaje, mundos, entre otros. (Santiago, 22 años)

En general, los estudiantes vieron en el proceso de producción de las líneas de tiempo una posibilidad de reconocimiento de historias ficcionales compartidas, como también reflexionaron sobre los trabajos de los compañeros. Cabe mencionar que también algunos estudiantes valoraron la potencia pedagógica de la actividad:

me pareció interesante en la medida en que nos saca de la cotidianidad y la pedagogía tradicional. Me parece significativo que se ha generado una forma de interactuar con nuestros compañeros y sus historias de vida. (Michelle, 20 años)

Por otra parte, los nodos ficcionales que se identificaron en las diferentes líneas de tiempo muestran cómo aparece una identidad etaria compartida, en relación con las producciones audiovisuales con las que este grupo de jóvenes crecieron.

4. Notas conclusivas

Los relatos de vida no solo pueden captarse mediante el discurso escrito. En esta experiencia, se evidenció que las expresiones gráficas y esquemáticas en una línea de tiempo permiten la emergencia de las narrativas de los participantes; así, se trata de generar los detonantes para que se puedan

narrar experiencias que, en este caso, como relatos de vida se reagrupaban en nodos ficcionales compartidos, los cuales se aglutinaban en aquellas series de televisión, películas, cómics, videojuegos, entre otras producciones mediáticas con las que crecieron.

Podríamos hablar, entonces, de relatos de vida que, como narrativas transmedia (Jenkyns, 2006; Amador, 2018), generan interfaces (Scolari, 2018) comunicativas experienciales, que ponen en juego diversos universos de significación; en consecuencia, las narraciones llegan a centrarse en los nodos experienciales individuales y compartidos. Así, para poder crear relatos significativos, en este caso a través de las líneas de tiempo, es fundamental promover detonantes que generen evocación experiencial.

La evocación ficcional trastoca la memoria y pone el acento en aquellas situaciones experienciales significativas, a la vez que funciona como detonante narrativo. Evocar va más allá de traer un recuerdo al presente, significa activar las diversas esferas existenciales por las que se traen aquellos recuerdos más significativos y por los cuales la vida misma recorre los recuerdos para hacerlos presentes y poder aprender algo de esas situaciones.

La inmersión ficcional tiene de suyo el que permite recrear mundos posibles en relación con la realidad dada. En el caso de esta experiencia, al configurar relatos de vida a través de líneas de tiempo y reflexionar sobre ello, se potenciaron espacios de sensibilización sobre los límites y posibilidades de la ficción. En este contexto, hubo acercamiento a la promoción de competencias ficcionales que promovieron sensibilización sobre inmersión ficcional.

Los usos pedagógicos de los relatos de vida son evidentes para la educación, en la medida en que pueden propiciar espacios de autoconocimiento, reconocimiento e identificación con los otros. Desde lo acontecido en esta

experiencia, las líneas de tiempo (individuales y colectivas) no funcionan solamente como una colección de anécdotas, sino más bien como el lugar narrativo de los relatos de vida. En estos términos, su dimensión didáctica y evaluativa resulta privilegiada para promover aprendizajes.

Finalmente, el saber práctico puede comprenderse en dos sentidos. El primero se aprecia en la acción de los participantes al configurar las ficciones por vía narrativa. El segundo se relaciona con la acción del profesor, en este caso el mismo autor, quien al sistematizar la experiencia puede evaluar y mejorar sus prácticas.

Referencias bibliográficas

- Amador, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 21, pp. 77-94. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview. Qualitative research methods Series*, núm. 44. Sage.
- Barberousse, A. (1999). *L'expérience*. Flammarion.
- Barragán, D. (2021). Teléfonos inteligentes y comunidades de práctica: ajustes evaluativos en aprendizaje invertido. Paez, R., *Experiencias docentes universitarias*. Universidad de La Salle.
- Barragán, D., Ibarra, M. y Pérez, T. (2020). Itinerario Formativo e Investigativo en Sistematización de Experiencias (IFISE). *Revista Colombiana de Educación*, vol. I, núm. 79, pp. 243-272. doi:<https://doi.org/10.17227/rce.num79-6349>
- Bertaux, D. y Kohli, M. (1984). The life story approach: A continental View. *Annual Review of Sociology*, núm. 10, pp. 215-237.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Droz.
- (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Seuil.
- Caïs, J., Folguera L. y Formoso, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (1987). Le récit de vie: donnée ou texte? *Cahiers de recherche sociologique*, vol. V, núm. 2, pp. 11-28.
- (1990). Mitos y estructuras narrativas en la historia de vida: La expresión de las relaciones sociales en el medio rural. *Historia y Fuente Oral*, núm. 4, pp. 11-21.
- De Miguel, J. M. (1996). *Autobiografías*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Delgado-García, M., Coronel, J. M. y Boza, Á. (2018). Un recorrido particular por la educación. Reflexiones a partir de una historia de vida. *Educar*, vol. 54, núm. 1, pp. 101-121.

- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine.
- Flyvbjerg, B. (1991). Sustaining Non-rationalized Practices: Body-Mind, Power and Situational Ethics. An Interview with Hubert and Stuart Dreyfus. *Praxis Internacional*, vol. 11, núm. 1, pp. 100-120.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Eudema.
- Gadamer, H.-G. (1986). *Hermeneutik II: Wahrheit und Methode: Ergänzungen, Register*. Mohr.
- (1998). *Verdad y método II*. Trad. M. Olasagasti. Sígueme.
- Galeano, M. E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. La Carreta.
- Gutiérrez, F. (1998). Historias de vida. Notas acerca de la tradición polaca. Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio, L. (eds.), *Los usos de la historia de vida en ciencias sociales*, pp. 112-122. Anthropos.
- Herrera, J. D. (2016). Los métodos de investigación como dispositivo de recuperación-construcción del saber social: La cartografía y las historias de vida. *Investigação Qualitativa em Educação*, vol. 1, núm. 1, pp. 165-172.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Trad. G. Ventureira. Paidós.
- Jenkyns, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. White Paper*. MacArthur Foundation. En línea: <https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF> (consulta 20-06-2020).
- Lories, D. y Rizzerio, L. (eds.). (2008). *Le jugement pratique. Autour de la notion de Phronésis*. VRIN.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historia de Vida y métodos biográficos. Vasilachis, I. (ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 175-212. Gedisa.
- Perreau, L. (ed.). (2010). *L'expérience*. Vrin.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Ricœur, P. (2009). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Santamarina, C. y Marinas, J. M. (1999). Historias de vida e historia oral. Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de la investigación social*, pp. 257-285. Síntesis.
- Sarabia, B. (2004). *William I. Thomas y Florian Znaniecki. El campesino polaco en Europa y América. Edición a cargo de Juan Zarco*. En línea: <<http://www.fes-sociologia.com/files/res/4/15.pdf>> (consulta: 29-12-2019).
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Du Seuil.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Thompson, P. (1978). *Voice of the pPast: Oral history*. Oxford University Press.

Bibliografía de consulta

- Bourdieu, P. (1971). Genèse et structure du champ religieux. *Française de Sociologie*, vol. 12, núm. 3, pp. 295-334.
- (2002). *Questions de sociologie*. Minuit.



Relatos de la práctica: traducción y traición en el giro narrativo hacia el aula

Iván Salinas Barrios

Universidad de Chile

A modo de apertura

Mi búsqueda en un traductor en línea me dice que *traduttore* es el término italiano para “traductor”, mientras que *traditore* lo es para “traidor. Se me ha hecho la invitación de abordar el problema epistemológico, ético y político en torno a la intervención analítico-académica de los relatos de la experiencia de profesoras y profesores. El principio de continuidad de la experiencia que expresara John Dewey (1938) en su ensayo casi centenario *Experiencia y educación* daba cuenta de que al vivir una experiencia hay una transformación no solo de las experiencias ya vividas, sino también de las que se vivirán. De allí que las reflexiones narrativas —aun cuando culminen en un texto— permiten abrir más que cerrar la discusión sobre la experiencia. Esta apertura, constante quizá, hace asomar una sensación de que la experiencia es algo elusiva como objeto de estudio, y con ello quizá la transforma en una idea menos atractiva para la tradicional “ciencia” que nos preocupa como forma de entender la realidad.

Pero quizá mirar la experiencia como parte de la naturaleza humana y enfocarnos en estudiar sus

representaciones nos permite abordar un objeto algo menos elusivo, pero igual de complejo: las narrativas. Como educador, en esa línea pude convencerme de la importancia de las narrativas, y de sus representantes más precisos: los relatos docentes. Y, sin embargo, este convencimiento trae consigo nuevos problemas sobre los que nos invita a reflexionar este libro. En particular, la idea de que los relatos, por sí mismos, pueden representar un objeto de estudio ante el cual el estudioso asume un rol de interpretador de la experiencia, y con ella se dirige al mundo.

Este capítulo refleja en parte un relato que incorpora esta reflexión. Para desarrollarla, primero me referiré a lo que he llamado mi propio *giro narrativo*, o mi historia de encuentro con la narrativa como aproximación a la investigación. Continuaré con la presentación del marco de *Indagación Narrativa de Aula*, que representa la respuesta metodológica a la búsqueda por iniciar un camino investigativo con los relatos de la práctica docente. Le sigue la presentación del problema de traducción y traición que he podido vivenciar desde los relatos de la práctica, para culminar con un cierre que señala mis reflexiones en torno al tema.

Mi propio giro narrativo

Hace un tiempo ya, leí un trabajo de Walter Doyle y Katherine Carter (2003) sobre las perspectivas narrativas en el aprender a enseñar. No recuerdo exactamente la fecha en que lo leí, pero sí recuerdo un fragmento del texto que me llamó la atención. Su traducción sería algo como “una perspectiva narrativa sostiene que los seres humanos tienen una predisposición universal para ‘relatar’ su experiencia, es decir, para imponer una interpretación narrativa sobre la información y la experiencia” (p. 2, traducción propia).

¿Qué significa esto de “imponer una interpretación narrativa” sobre la experiencia? Tuve la suerte de contar con Walter y Katherine como profesores en mis estudios doctorales (2008-2014), lo que me permitió entender de primera mano la idea. En ese tiempo, estaba fascinado con poder describir las prácticas de aula en ciencias. Por ese motivo, me incluí en varios proyectos de investigación que de alguna forma tenían incorporado un trabajo en terreno —en aula—. Estaba interesado en entender cómo las aulas eran similares y diferentes a propósito de lo que ocurría en ellas, y comprender la influencia docente en la generación de esos ambientes. Tenía la ambición de poder entrar a un aula de ciencias y entender rápidamente qué es lo que ocurría, con la ilusión de predecir el curso de las acciones. Con base en ese trabajo, pude desarrollar una visión sobre las representaciones del aula con fines de investigación sobre la práctica. No pasó mucho para que comprendiera que la riqueza de la narrativa permitía —para mis intenciones— representar y describir las prácticas de aula.

Mi tránsito hacia la narrativa es más bien una construcción retrospectiva. Mientras ocurría, aparentemente no me daba cuenta qué pasaba. El primer proyecto con el que trabajé involucró el uso de un protocolo de observación con distintas dimensiones. Su nombre era RTOP, sigla del inglés *Reformed Teaching Observation Protocol* (Sawada et al., 2002). El instrumento tenía 25 ítems que se respondían en escalas, distribuidos en varias dimensiones: diseño e implementación de clase, conocimiento pedagógico del contenido (proposicional), conocimiento pedagógico del contenido (procedimental), interacciones comunicativas, y relaciones profesor/estudiante. Era fascinante poder contar con una planilla de cálculo que lograra describir las prácticas de aula en función de qué tan cercanas o alejadas estaban de lo que entonces era llamado

“enseñanza reformada”. Sin embargo, al poco andar me di cuenta de la limitación que esta forma de mirar las prácticas tenía. La información que aportaba, claramente, no permitía capturar la complejidad que esperaba tener sobre la práctica.

Posteriormente, realicé un internado en una escuela asociada a la universidad. Algo parecido a una unidad de investigación. Siguiendo con la intención de describir las prácticas, asumí una perspectiva abierta sobre la metodología por utilizar. Trabajando con cursos que discutían sobre la diferencia entre antropología lingüística y lingüística antropológica, me familiaricé con lo básico de la etnografía escolar. De cierta manera, me dejé influenciar por la idea de una aproximación *culturalista* a la educación (Bruner, 1996), en la cual la realidad se permite estar representada por simbolismos que no solo son compartidos por una comunidad, sino también conservados, elaborados y transmitidos de generación en generación. La apertura de “hacer de lo conocido algo desconocido” me llevó a mirar las aulas de otra forma. Un día podía hacer anotaciones sobre cómo estaba organizado el mobiliario, otro día sobre lo extraño que podría parecer el uso de un cuaderno. En otro momento, me preocupaba de lo que hacía y decía un solo estudiante. Y así, me armaba de registros que luego me desafiaron a ordenar ideas con coherencia. Eché de menos tener una planilla que comparara mis días en ese lugar, pero también acepté que había aprendido algo nuevo sobre las aulas. Era una forma de pararse en ellas, mirando sus objetos y rutinas con un ojo extraño. ¿Cómo mirar ahora un horario de clases, un pupitre, o un pizarrón frontal? En cada objeto y rutina me imaginaba una historia, un relato de cómo habría llegado ahí y sus razones. Lo mismo con el contenido de las discusiones, sus estructuras, los compromisos de las personas que se reúnen en el aula escolar.

En el siguiente proyecto me involucré en estudiar prácticas de aula cuando profesoras y profesores incorporaban innovaciones, en particular la perspectiva de progresiones de aprendizaje sobre fenómenos del agua. Era el proyecto “*Reasoning Tools for Understanding Water Systems*” (Gunckel et al., 2014, 2018). En esta oportunidad, mis observaciones de aula eran abiertas, pero dirigidas a comprender el uso de herramientas de innovación didáctica. Adicionalmente, debía realizar entrevistas posobservación con cada profesor y profesora cuyas aulas visitaba. Las entrevistas proveían de nuevas visiones sobre los eventos del aula. De alguna forma me permitieron acceder al pensamiento docente, tanto para mostrar sus procesos de decisión como para explicar las situaciones que ocurrieron en el aula. Escuchar la narración de los eventos del aula desde la voz docente proveía de materiales que eran completamente invisibles a un observador externo como yo. Cada decisión que tomaban las y los docentes se podía contar como una historia, el relato de la clase, de los niños y niñas como personajes. Y, aun así, quien escribía lo que ocurría en la clase era yo, como el observador.

A estas alturas, ya estaba convencido de que la forma más adecuada de reflejar la complejidad del aula era mediante un relato de sus eventos. Los protocolos de observación son útiles, pues nos permiten enfocarnos en algunos aspectos clave, pero los veo ahora como un espacio que debe abrir más que cerrar la apreciación del aula. Doyle (2006) nos invitaba a ver el aula desde una perspectiva ecológica, entendiéndola como una metáfora que propone situarnos como agentes en un espacio —un hábitat— en que compartimos un nicho. En ese equilibrio ecológico, las disrupciones convocan al sistema a buscar nuevamente el equilibrio. Esa constante disrupción es la que se transforma en constantes historias, en

conocimiento. De cierta forma, es lo que Carter (1994) refiere como “conocimiento estructurado por eventos”.

Durante los cinco a seis años implicados en la búsqueda que me llevó a encontrar los relatos como forma de representación del aula, para mi sorpresa, no encontré material académico que reflejara esta perspectiva narrativa en específico sobre las prácticas de aula. Ello no quiere decir que la perspectiva narrativa no haya llegado al mundo educativo. Al poco andar me encontré con el término “giro narrativo en la investigación social” (Goodson y Gill, 2011). El giro narrativo implicaría el interés creciente que investigadores en las ciencias sociales comenzaron a tener en las historias de las personas o de los colectivos. Este interés también surgía como crítica a las aproximaciones más positivistas que abundaban en la investigación en ciencias sociales:

Una crítica principal a la aproximación positivista se enfoca en el hecho de que esta no permite que las acciones humanas e interacciones sociales sean apropiadamente escrutadas o representadas. La investigación positivista tiende a ubicar al observador o investigador de los fenómenos sociales fuera de la realidad social, independiente del mismo tejido social e histórico del cual son parte, y por lo tanto ubicando problemas de comprensión de esa realidad. Pero tal dinámica compleja no existe simplemente “allá afuera” en el mundo objetivo; más bien, es el resultado de las conciencias humanas social e históricamente mediadas. (Goodson y Gill, 2011: 18, traducción propia)

El descubrimiento del giro narrativo me cambió como investigador. Me hizo cuestionar de forma radical mis supuestos sobre la observación del aula, sobre las capacidades que tenía, como observador, de interpretarla y representarla.

Mi exploración continuó intentando entender cómo la narrativa había llegado al mundo educativo. En esa exploración, el trabajo de Katherine Carter fue clave. En 1992, Carter era presidenta de la división K de la American Educational Research Association, una de las agrupaciones internacionales de investigadores en educación más numerosas del mundo. La división K es la de Enseñanza y Formación Docente (*Teaching and Teacher Education*), la más numerosa dentro de la organización. Carter presentó ante la audiencia un trabajo que fue publicado posteriormente, con el título de “El lugar del relato en el estudio de la enseñanza y la educación de profesores” (Carter, 1993, traducción propia). Allí señalaba lo desafiante que era la perspectiva narrativa para el estudio de la enseñanza y la formación docente, al tiempo que asumía con fuerza una posición que buscaba aceptar el desafío:

Al adoptar el relato como elemento central en el estudio de la enseñanza y la educación de profesores, debemos darnos cuenta de que entramos en aguas desconocidas y a menudo turbulentas y que, para muchos de nosotros, hay muchísimo esfuerzo que hacer para mapear el campo. [...] Podríamos necesitar continuar con desafiar la tradición de afirmaciones de verdad que principalmente han ignorado el contexto, personajes, contradicción, y complejidad. Quizá tengamos que avanzar contra los vientos de las a veces retorcidas formas de ganar aceptación en la comunidad científica, una comunidad que sistemáticamente ha excluido de sus ocupaciones los problemas particulares, voces, valores y experiencias. (Carter, 1993: 11, traducción propia)

En este desafío armé un mapa propio del campo, con algunas categorías simples (ver capítulo 2 en Salinas et al., 2017). Por ejemplo, logré notar algunas distintas tradiciones de la narrativa en educación. El campo puede notar la existencia de una perspectiva biográfica, que resalta las historias *de vida* de docentes (Goodson, 2003a, 2003b). Desde esta noción, las biografías relatadas de las y los docentes ofrecen espacios de comprensión de las prácticas de aula. Goodson invita así a tejer las acciones docentes con las historias de sus contextos y su documentación histórica, empleando metodologías como entrevistas en profundidad y etnografías.

Otra categoría que sirve para ordenar este campo es la de los *incidentes críticos* (Measor, 1997) o *eventos bien* recordados (Carter, 1994). Los incidentes críticos son “eventos que provocan al individuo a seleccionar ciertos cursos particulares de acción, que enseguida los llevan en direcciones particulares, y que terminan teniendo implicancias para la identidad” (Measor, 1997: 61, traducción propia), mientras los eventos bien recordados se entienden como episodios que una persona, profesor en ejercicio o en formación, observó o experimentó en el contexto de una escuela y que considera que es saliente o memorable por sus propias razones (Carter, 1994). En esta categoría se puede estimular una descripción de eventos que ocurren en el contexto escolar, pero que están mediados por otros eventos de la vida, ya sea que generen decisiones particulares o bien permitan explorar por qué son eventos notables para las personas. A su vez, la acumulación de eventos registrados en el ambiente escolar permitiría elaborar un repertorio de conocimiento situado, que considera el currículo, las relaciones y procesos sociales de la escuela y el aula, las tareas y actividades del aula, y las interpretaciones sobre lo que quieren y hacen los actores

y actrices que participan del proceso educativo escolar. El evento, al ser recordado, otorga a quien lo recuerda y a quien recibe su descripción un canal para registrar la interpretación de los eventos de la escuela, pues en sí mismos dan cuenta de los intereses analíticos en el momento que ocurren, y permiten así observar en el tiempo el cambio en esos intereses y —por consiguiente— un cambio en el conocimiento. Al hacer de las historias de la práctica una forma de conectar con la plausibilidad de su ocurrencia en otros contextos, podemos encontrarnos con la idea de “cuentos impresionistas” (Geelan, 2007; Geelan y Taylor, 2001).

Por último, una categoría adicional de las perspectivas narrativas en educación la constituye la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, desarrollada en la Argentina (Suárez, 2011; Suárez y Ochoa, 2005). Esta aproximación busca generar un trabajo colaborativo de indagación cualitativa, co-participativa, cuyo principal dispositivo es la elaboración de relatos de la experiencia por parte de docentes. Suárez nota en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas una forma de investigación de la práctica, que al ser colaborativa tiende a “habilitar nuevas relaciones y prácticas, [...] regular prácticas de escritura, lectura, reflexión, comentario y conversación entre los docentes que transitan su itinerario de trabajo” (Suárez, 2011: 18). De cierta forma, esta propuesta permite documentar la experiencia escolar con el formato de relato, que a su vez es representativo del saber docente.

Estas prácticas de indagación narrativa y sus resultados, los relatos de experiencia, pretenden documentar aspectos “no documentados” de la experiencia escolar con el objeto de activar la memoria pedagógica de la escuela, recrear las imágenes e interpretaciones

del mundo escolar, y disponer públicamente y poner en circulación otras versiones de la historia escolar. (Suárez, 2011: 19)

Mis colegas en el Departamento de Estudios Pedagógicos también habían iniciado un camino de trabajo en torno a las narrativas al convocar a profesores y profesoras a escribir sus relatos, con un fuerte componente de la memoria pedagógica, estimulando el recuerdo de la experiencia y su escritura en colaboración (Arévalo *et al.*, 2016; Arévalo y Núñez, 2016). En estas prácticas hay una centralidad del profesor o profesora como relator de su experiencia, de la escritura como vehículo de la reflexión, y de la lectura colectiva como forma de socialización, que permite editar y re-editar los relatos, haciendo que su afán inicial de registrar la experiencia individual tenga —a su vez— una forma de representación de la experiencia colectiva.

La profundidad de lo anterior la entendí un día en que asistí a una invitación que me hiciera mi colega Mauricio Núñez. Se trataba del lanzamiento de un libro: *Saberes de la experiencia* (Hayden, 2016). El libro contenía relatos de profesoras y profesores, realizados mediante talleres que se llevaron a cabo a lo largo del país. En el evento se convocó a las profesoras y profesores autores de relatos y algunos de quienes estaban en el salón pasaron al frente a leer sus relatos a la audiencia, compuesta fundamentalmente por colegas docentes. Algo me cautivó en ese momento, y en parte fue el silencio con el que se escucharon las lecturas de los relatos. Las voces de la lectura y ese silencio generaban un ambiente de intimidad que no recuerdo haber visto en ningún evento académico sobre investigación en educación. Me di cuenta del poder de esos relatos, tanto como objeto de investigación, pero más para quienes los podían escuchar. Mi propio giro narrativo se construye observando el poder de esta

forma de trabajo, de colaboración entre la investigación académica y la docencia de aula. Pasé de ser un observador del aula, un categorizador de acciones, a un facilitador de la reflexión mediante la promoción de la escritura de relatos de la práctica.

He propuesto una distinción respecto de las formas de trabajo narrativo acá descritas a la que he llamado *Indagación Narrativa de Aula* (Salinas *et al.*, 2017). De cierta forma, el encuentro entre las perspectivas narrativas acá mencionadas se mezcla con las perspectivas que cruzan mi camino como investigador del aula; de ello resulta una síntesis que asumo como una aproximación metodológica al estudio del aula, y que me convence como un camino por recorrer en colaboración y co-elaboración con profesores, profesoras y estudiantes de pedagogía. A continuación, resumo la perspectiva de Indagación Narrativa de Aula.

La perspectiva: Indagación Narrativa de Aula

En algún momento de mi búsqueda reparé en la idea de “experiencia escolar”, y me pregunté qué significaba “tener una experiencia escolar”. Ese interrogante puede irse ordenando cuando uno pregunta a cualquier persona: “¿Qué experiencia tienes?”, y lo más probable es que la respuesta sea un listado de las categorías que a esa persona le hacen sentido en el momento, ya sea como acciones o como identidades (por ejemplo, “sé cocinar”, o “soy profesor”, etc.). Entiendo la indagación narrativa como una aproximación al estudio de la experiencia, tanto personal como social.

La idea de indagación narrativa que presentaron Clandinin y Connelly (2000) se basa en las perspectivas teorizadas por John Dewey (1938) sobre la experiencia, y enfatiza principalmente en los modos de hacer investigación narrativa.

Dewey presentó tres elementos necesarios para elaborar una teoría sobre la experiencia, que llamó *principio de continuidad*, *principio de interacción* y *situación*. El principio de continuidad apunta al supuesto de que cada experiencia que se vive transforma al individuo que la ha vivido, modificando cualitativamente la forma de entender las experiencias subsecuentes, así como sus hábitos, actitudes, emociones y sensibilidades. El principio de interacción apunta que las experiencias genuinas implican acciones que escapan a lo que ocurre “dentro” del individuo, acciones que van dirigidas a modificar las condiciones en que ocurre la experiencia y hacen que cualquiera de ellas sea un intercambio entre las condiciones objetivas y las internas. La situación, como concepto, emerge o se constituye con el conjunto de condiciones objetivas e internas. Clandinin y Connelly (2000) decodifican así que la indagación narrativa ocurre en un espacio tridimensional de indagación, compuesto por la dimensión temporal, la espacial y la personal-social.

Quizá el foco de estos autores puesto en explicar el cómo se hace indagación narrativa, más que en darle una definición, se relaciona con cierta tendencia que las personas tenemos de recurrir a contar una historia, a elaborar un relato, para hacer entender una experiencia. La predisposición a contar historias o a estructurar el saber de forma narrativa se relaciona con que los relatos son capaces de encapsular la experiencia y darle sentido a lo que inicialmente se ponía solo como una categoría de las cosas que una persona hace en su vida. Es distinto decir “Soy papá de una niña de nueve años” que contar una historia de lo que pasó cuando “llevé a mi hija al médico” o “busqué un colegio para mi hija”. De cierta forma, el relato refleja la identidad de manera diferente a la simple categoría de identidad. Clandinin (2013) propuso la indagación narrativa como una forma de honrar la experiencia vivida, dado que en ella residen conocimientos

y comprensiones importantes. De allí que la propuesta que emerja resulte aparentemente simple: hay que detenerse a escribir la experiencia como historias o relatos.

El interés principal que había movido mis indagaciones previas no había cambiado, pero sí tenía un conjunto nuevo de elementos para observarlo. Estaba interesado en la representación narrativa de la experiencia de aula desde una indagación de la práctica, en —como decía Clandinin— buscar formas de representar el saber del aula honrando la experiencia. Organicé mis ideas sobre la base de tres preguntas: *¿qué es el aula?*, *¿quién indaga el aula?* y *¿cómo se indaga el aula?* (Salinas *et al.*, 2017). Estas preguntas permitían describir la singularidad de la perspectiva propuesta de Indagación Narrativa de Aula.

Para describir lo que es el aula, me auxilié de las perspectivas ecológicas (Doyle, 2006). Además de reconocer que es un espacio complejo, se entiende con una dirección liderada por la toma de decisiones docentes. Se asume que estas decisiones están guiadas por compromisos éticos, lo que Doyle llama “ética de la practicalidad” (Doyle, 1977; Doyle y Rosemartin, 2012). Para responder sobre quién indaga el aula, encontré en la literatura la noción de *postura indagatoria* (Cochran-Smith y Demmers, 2010; Cochran-Smith y Lytle, 2009), que podría entenderse como una disposición —particularmente de las y los docentes— a reconocerse como constructores sistemáticos del conocimiento sobre su práctica. Esta disposición no sería solo con fines práctico-individuales, sino también como una forma de contribuir al saber conjunto que hay en la profesión. La tercera pregunta tiene su respuesta en lo que ya he discutido como indagación narrativa. Es decir, la producción de una representación narrativa de la experiencia es el modo con el cual podemos representar la historia, la subjetividad, y las relaciones y eventos que ocurren en esta ecología que

llamamos *aula escolar*. Es decir, el relato busca representar el saber docente en acción.

Una vez establecidos los elementos que constituyen, por principio, la indagación narrativa de aula, me aboqué a estimular un diseño de aproximación metodológica. Si bien el giro narrativo en las ciencias sociales llevaba ya varias décadas, no había —ni hay— una única forma de enfrentar metodológicamente la producción de textos de investigación de carácter narrativo. De allí que el “modo de hacer” ofrecía una apertura creativa, y tomé lo que me ofrecía mi experiencia indagando aulas y las experiencias con las que me fui familiarizando. El primero de los elementos que constituyen la construcción de relatos de la práctica desde la indagación narrativa de aula es un foco en el registro de *datos de la práctica*. Entendemos eso como un registro sistemático de información, que implica su relevamiento en distintos niveles: registros del aula, registros alrededor del aula y registros de las voces de los actores del aula. Este levantamiento es clave como elemento o nodo articulador de la colaboración entre investigador/a y profesor/a, entendiendo que el rol de posible observador/a externo/a de quien realiza una investigación académica puede ser el facilitar y organizar los registros. Entre estos registros se podrían contar: artefactos de estudiantes (por ejemplo, respuestas escritas, dibujos, bitácoras de trabajo, etc.), artefactos de la docencia de aula (por ejemplo, material de planificación, comunicaciones escritas, etc.), video o audiograbaciones de las situaciones de aula, notas de campo, entrevistas informativas, audio-bitácoras docentes, cuadernos de reflexiones, y otros registros.

El segundo elemento que constituye la construcción de relatos de la práctica sería el análisis —primero individual y luego grupal— de los materiales mediante la construcción de relatos. En este sentido, los materiales relevados sirven como insumo y como detonante de la escritura individual

de un relato de la práctica. Con suficiente tiempo y concentración, las y los docentes que se involucran en crear un relato de su práctica usan individualmente el material relevado para ordenar sus ideas, priorizar los mensajes, seleccionar los personajes de sus relatos, y explicar y explicarse en ellos. En una comunidad de aprendizaje, los relatos pueden ser leídos, comentados, analizados y editados en un proceso que colectiviza la experiencia individual del/la docente. El compartir los relatos —leerlos al grupo— produce algo más que solo la lectura. También gatilla que quienes escuchan compartan lo que saben de la situación, se conecten con los eventos que describen quienes leen, y de esa forma asuman un rol de escucha activa.

El tercer elemento es el reconocimiento del relato como un producto de la indagación. Clandinin y Connelly (2000) hablaban de que la indagación narrativa produce un “texto narrativo de investigación”, cuya principal característica es capturar una transformación, ya sea de un lugar, de una persona o de una cosa. Esas características son, justamente, las que constituyen a los relatos y, por lo tanto, en la indagación narrativa de aula los relatos de la práctica son los textos narrativos de investigación.

Hemos sostenido que el relato como *texto narrativo de investigación* representa en sí mismo los resultados de la indagación narrativa de aula. Los relatos, co-construidos o co-elaborados en base a la interpretación colaborativa de los *datos de la práctica*, son en sí mismos los artefactos producidos por la interpretación de los datos, y así nos invitan a desafiar las convencionales representaciones del conocimiento de aula. (Salinas et al., 2017: 111-112)

Lo que convoca a la indagación narrativa de aula es la representación narrativa del conocimiento de la práctica de aula, entendiendo que en la producción de relatos del aula —basados en datos de la práctica— se ubica un saber de la experiencia, es decir, el relato muestra una transformación de una persona que ocurre en una situación particular, sus diálogos internos y sus dilemas compartidos. A diferencia de las perspectivas biográfico-narrativas, el relato de indagación narrativa de aula se propone iniciar desde la memoria de la práctica registrada de forma sistemática. Al ser un relato, es casi inevitable que la biografía aparezca, auxiliando en el relato el principio de continuidad que implica el reconocimiento de un evento como experiencia.

Y una vez listo el relato, ¿qué hacer con él? Hay una respuesta operativa que está en la base del trabajo de indagación narrativa de aula: hay que socializarlo, transformarlo como parte de un acervo de experiencia colectiva sobre las aulas. Y, sin embargo, aún queda fuera otra cosa. Una vez leído, ¿qué se hace con el relato desde la investigación? ¿Se usa? ¿Se deja?

Traducción y traición desde los relatos de la práctica

La dificultad que he notado con la traducción de los relatos se relaciona con la interacción en el campo de estudios en educación. He presentado la aproximación narrativa al estudio de la práctica de aula en varias conferencias nacionales e internacionales. Ello me ha permitido entender las reacciones a la propuesta de indagación narrativa de aula. Al presentar las perspectivas narrativas a una audiencia enfocada en la observación de aula, las reacciones fueron algo confusas. En el trabajo “Towards a narrative inquiry of classroom observation: a study of science teaching in Chile” [Hacia una indagación narrativa de la observación de aula: un estudio

de enseñanza de las ciencias en Chile] ejemplificamos, junto a una colega y una profesora participante de un proyecto de investigación, el resultado de una perspectiva narrativa con un relato de una situación de aula. Algunos revisores señalaron que los resultados se referían “solo a un caso”, mientras que otros argumentaban una falta de traducción desde el significado teórico de “experiencia de aula” a una actividad efectiva de observación de aula. Quedé con la sensación, y el desafío, de que existía una dificultad al postular una visión narrativa para la comprensión de las aulas en un campo acostumbrado, quizá, a un canon de observación de aulas que mantenía la lejanía entre observador-observado.

En otra oportunidad envié la propuesta titulada “A Framework for Classroom Narrative Inquiry” [Un marco para la indagación narrativa de aula] que, si bien no fue aceptada para presentarse, sí recibió comentarios favorables. Los revisores fueron personas familiarizadas con perspectivas narrativas, y valoraron el hecho de vincular el trabajo con la *postura indagatoria*. Sin embargo, una de las críticas que señalaron era la falta de evidencia en torno a cómo la indagación narrativa de aula se diferenciaba de otras aproximaciones narrativas ya desarrolladas. Uno de los elementos señalados por uno de los revisores fue clave:

El marco es útil, pero me pregunto sobre el rol del “investigador académico” en el marco. Ello me parece más bien ser una posición tradicional —el investigador académico como aquel que indaga y el profesor de aula como el que es sujeto/participante. ¿Cómo son estos “datos de la práctica” diferentes de la investigación narrativa o cualitativa tradicional? Parece ser que una de las cosas que es importante acá es que el profesor-investigador es al menos parte de la respuesta al “quién indaga”, pero si es el investigador académico

quien es la persona de contacto, el instigador de la investigación, el quién, entonces ¿cómo es que esta aproximación desafía la posicionalidad tradicional?
(Traducción propia)

De cierta forma, la devolución que me hacían los revisores de la propuesta daba en preguntas que claramente me tensionan, y supongo tensionan a varios. Quizá podría explicar que las conferencias eran en un idioma que las/os profesores co-elaboradores no manejaban. Pero eso no dejaba fuera la pregunta sobre quién instiga la investigación, y cuál es el rol que se implica en esa instigación. Por un lado, mi intención era mostrar una aproximación que de cierta forma me sacaba del “protagonismo” en la investigación. Pero, al mismo tiempo, me veía en la situación de ser quien reportaba el trabajo con base en mis propias formas de entender la indagación académica. Era el traductor, pero al mismo tiempo me parecía un traidor. *Traduttore/traditore*. ¡Qué difícil!

Quizá una de las experiencias que me marcaron en este sentido fueron las revisiones al trabajo “Teacher Stories: Towards Narrative Representations of Classrooms and Curriculum Tensions from Data of Practice” [Relatos docentes: hacia representaciones narrativas de las aulas y las tensiones curriculares desde los datos de la práctica]. En este trabajo, buscaba mostrar —en conjunto— cómo los relatos permitían reflejar un tema en común: las tensiones curriculares. Estábamos convencidos/as de que los relatos de la práctica reflejaban dilemas del currículo de una forma que no se reflejaban en otros artefactos de investigación. Produjimos un relato que mostraba estas tensiones a fin de ejemplificarlas. Uno de los revisores señaló:

...hubiese sido útil saber más sobre la naturaleza de la colaboración entre investigador académico-investigador

docente. ¿Cómo trabajaron juntos? [...] Me temo, desde la lectura de la propuesta, que los investigadores académicos impusieron su agenda narrativa sobre los investigadores practicantes.

Es claro que no fuimos suficientemente convincentes respecto de la colaboración. Pero, sin embargo, noto que hay en esta reacción una pregunta que me persigue. ¿Cómo evitar imponer una agenda cuando se trabaja en esta colaboración? ¿Qué motivar —como investigador académico— cuando se propone la co-elaboración de relatos desde la práctica?

Me he convencido de algo: la indagación narrativa del aula, la representación del conocimiento mediante artefactos narrativos, como relatos e historias. Y, sin embargo, pareciera que hay algo de lo que no me he convencido en mis propios compromisos con el saber. Es un fantasma constante, sobre la traducción y la línea delgada que la separa de la traición.

Consideraciones finales: la reflexión sobre la producción académica y relatos de la práctica

Con la distancia, hoy veo que de las consecuencias fundamentales de apropiarse de esta forma de indagar el aula, hay una cierta renuncia a la que —como investigador académico— estaba acostumbrado a dar por sentado: guiar las indagaciones del aula con mis preguntas. Al hacerlo, puede ser que ya no esté en el ámbito de la indagación narrativa del aula, sino que me ubique fuera, como un investigador que transforma un fenómeno en objeto de estudio, y lo estudia siguiendo fines que escapan, necesariamente, a quienes hacen docencia en el aula. Hacer indagación narrativa de mis prácticas necesariamente me debe ubicar fuera del aula escolar para atender a mis prácticas como investigador académico.

Las presiones con las cuales funcionan las universidades neoliberales como las nuestras han sido objeto de distintos análisis y críticas. En nuestro trabajo académico, esas presiones se reflejan en evaluaciones sobre la productividad académica, representada principalmente por la escritura y publicación de artículos en revistas académicas indexadas, a veces en índices cuyo reconocimiento está alejado del debate necesariamente público que implica el saber acumulado en educación. De allí que el trabajo académico comprometido con el mundo educativo no-universitario y sus problemáticas se vea tensionado con los tiempos y focos que impone el “rendimiento” de la universidad neoliberal.

Este libro nos convoca a discutir esta situación que a ratos es un dilema, en que nuestro trabajo académico facilita el tomar una actitud interpretadora del mundo docente e imponer una voz analítica sobre lo que representa, mientras al mismo tiempo buscamos mostrar la producción narrativa docente como el resultado de la propia voz docente. A propósito de este aparente dilema, reflexiono con base en tres ideas. La primera es el compromiso ético, en donde se asume que un aspecto constituyente de la rigurosidad académica es, justamente, el abordaje ético de la investigación. La segunda idea tiene que ver con el reconocimiento explícito y transparente de la posicionalidad al momento de incorporarse a la elaboración de relatos. La tercera idea tiene que ver con el compromiso práctico que se asume con los relatos elaborados por docentes, y por nosotras y nosotros mismos.

La ética de investigación

Ciertamente, uno de los elementos que se incorporan en la discusión de la producción académica sobre los relatos de la práctica es el aspecto ético. En investigación educativa,

Wood y Smith (2018) señalan que hay tres principios fundamentales en la ética de la investigación: el consentimiento, la honestidad y el cuidado. El consentimiento se relaciona con que las y los participantes de las investigaciones concedan su participación conociendo los propósitos, formas de participación, y almacenamiento y uso de la información que se recaba en una investigación. La honestidad implica reconocer los límites existentes en la investigación, así como también cuidar el reporte prolijo de sus procedimientos. El cuidado, muy relacionado con el otro principio, conlleva prever las implicancias que tienen las investigaciones para otras personas, en particular cuando la investigación en educación tiene muchísima relación con personas más que con objetos de estudio estáticos.

Al adoptar una perspectiva ética sobre la rigurosidad de una investigación, la formulación constante de preguntas éticas antes, durante y después del proceso investigativo es central. Por ejemplo, uno podría preguntarse: ¿cómo se reconoce la autoría de un relato al mismo tiempo que se protege información que podría comprometer la integridad de las/los participantes —autores— de los relatos? O bien, ¿cómo los relatos y la información que proveen se relacionan con aspectos de cuidado de los y las niñas? ¿Cómo proceder cuando, por los motivos que sea, alguna/o de los participantes tenga algún episodio que sea gatillado por las emociones sobre escribir desde datos de la práctica? En la producción de relatos mediante la indagación narrativa de aula, hay múltiples oportunidades para formularse preguntas de carácter ético, y al mismo tiempo ponerlas en discusión del equipo. Esa vigilancia ética está y debiese estar en la base de la pregunta sobre la interpretación académica de los relatos docentes.

La posición de investigador

Uno de los aspectos más importantes de entender, también desde la ética, es que la posición de un investigador/a, nos guste o no, tiene un papel distinto en la producción de relatos docentes que aquel de quien escribe el relato docente. En el marco de la indagación narrativa, se asume que hay un investigador-docente, que es la persona a quien se llama a escribir sobre su práctica. Pero ese llamado contiene algunas formas implícitas: iniciativa académica (no docente), reconocimiento (direccional) desde “lo académico” a “lo escolar”, y metodologías específicas desarrolladas con un fin que bien puede ser beneficioso para “la voz docente”. Mauricio Núñez defendía la idea de que en la escritura de relatos reside una herramienta para “desarrollar una verdadera praxis de la acción docente” (Núñez, 2015: 65). Y nos confiesa, sobre la presentación de su trabajo: “algunos me preguntaban cómo lograr que los profesores escribieran. Me decían que ellos no lo conseguían” (p. 66). También nos señalaba que este descubrimiento de la escritura narrativa de casos ocurre en un período en que él mismo era docente en el sistema escolar. Pero también nos cuenta que desarrolla talleres de escritura con profesores, con una metodología algo enunciada.

Esta experiencia, vista a los ojos de esta reflexión, es clave. También porque, desde la perspectiva en que la comparto, implica que existe una “posición” de promotor de la elaboración de relatos docentes, la misma posición que en general recae en un espacio académico. Reconocer esta posición es clave para promover las prácticas de indagación sobre la propia práctica docente basadas en aproximaciones narrativas. También lo es el reconocerse en medio de una experiencia, que puede o no quedar reflejada en los relatos. Clandinin y Connelly (2000) señalaban que la indagación narrativa permite comprender la experiencia a través de la “colaboración

entre investigadores y participantes, a lo largo del tiempo, en un lugar o serie de lugares, y en interacciones sociales en un medio” (p. 20, traducción propia). El establecimiento claro de la relación de colaboración es una de las características de las aproximaciones narrativas, y que —de alguna forma— debe reflejarse en lo que se produce como resultado de la colaboración: los textos narrativos de indagación.

La socialización consensuada

El principio con el cual los textos narrativos de indagación —los relatos de la práctica— se transforman en voz docente tiene el prerrequisito de que cuenten con la autoría de quien relata. Esto es una cuestión básica, dado que instala una aproximación a la producción académica que es profundamente contraintuitiva. En mi experiencia guiando trabajos de indagación narrativa de aula con futuros profesoras/es, queda claro que el producto de la indagación no es necesariamente un texto en que se sigue un canon de presentación académica, con las “corazas” que protegen ese saber bajo subtítulos como “marco teórico”, “metodología”, “resultados”, “conclusiones”, etc. Lo que se produce es un relato sobre la práctica que condensa o prefigura lo que sería el producto canónico de estas indagaciones. Esa forma de mostrar el resultado de un proceso indagador necesariamente requiere una defensa en los círculos académicos, pues, al fin del proceso, lo que se presenta es una historia. De allí que una de las preocupaciones que debemos sortear es el reconocimiento de los relatos como textos producidos académicamente, con la rigurosidad que implica el contar con trabajo académico, pero con representaciones distintas de la experiencia del saber, más vinculadas a lo que profesionalmente serán las fuentes de lo que Shulman (1997) llamaba la “sabiduría de la práctica”. Los relatos como tales son ya un producto analítico de la práctica.

Como representaciones del saber profesional, los textos requieren una circulación para ser leídos, interpretados, relacionados. Para Daniel Suárez y Liliana Ochoa (2005), la documentación narrativa de experiencias pedagógicas tiene, justamente, el propósito de poner en circulación las experiencias que relatan las/os docentes. Es desde esa circulación que los relatos dejan de ser un producto estático y adquieren el dinamismo que implica un campo del saber. Desde mi perspectiva, si hay algo en lo que las/os investigadores contribuiríamos a no traicionar los relatos es en poner en circulación los relatos.

Para cerrar, puedo reiterar que las aproximaciones narrativas son una respuesta metodológica a preguntas que se realizan desde una posición académica. Cuando comencé el camino de la educación científica, me encontré con una idea que hasta hoy me sigue: ¿cómo organizar el saber de lo que pasa en un aula? La noción de experiencia y su representación mediante relatos de la práctica son una poderosa herramienta para enfrentar esta pregunta, con la potencialidad de mantener niveles de compromiso ético y político con la actividad docente y sus protagonistas. Descubrí el poder de los relatos docentes desde la insatisfacción que me producían las formas dominantes de mostrar las aulas, limitadas para explicar la complejidad de lo que ocurre en ellas. Ese poder descubierto no solo entrega una herramienta de registro de la experiencia del aula, sino que también opera en otra dimensión: capturar el saber docente. Asumí que para transformarme en el académico que investiga el aula debía dejar ir parte de lo que tradicionalmente se entiende como *producto académico*. Es un conflicto que tiene el potencial de ser muy provechoso para distintas áreas de indagación educativa: el currículo, las prácticas, las subjetividades docentes, la organización de la escolaridad, la formación inicial docente, el desarrollo profesional docente. De cierta forma, la

traducción que hago hoy sobre lo que significa el trabajo académico con relatos de la práctica implica que mi rol, como académico, es promover su producción y circulación, con la autoría propia que debe tener la voz docente. Es quizá la forma de resolver, momentáneamente, el conflicto que implica la traducción-traición de los relatos de la práctica.

Referencias

- Arévalo, A. y Nuñez, M. (2016). Los profesores hablan. Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. *Revista Docencia*, núm. 60, pp. 54-65.
- Arévalo, A., Nuñez, M. y Lepe, Y. (2016). De la vivencia a la experiencia: Los relatos docentes y los saberes que encierran. Hayden, C. (ed.), *Saberes de la experiencia: Relatos pedagógicos de docentes de Chile*, pp. 183-211. Colegio de Profesores de Chile.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, vol. 22, núm. 1, pp. 5-12 y 18. En línea: <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X022001005> (consulta: 01/06/2022)
- (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 26, núm. 3, pp. 235-252. En línea: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0022027940260301> (consulta: 01/06/2022)
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. y Demmers, K. (2010). Research and Teacher Learning: Taking an inquiry stance. Kwo, O. (ed.), *Teachers as Learners: Critical Discourse on Challenges and Opportunities*, pp. 13-44. Springer. En línea: <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9676-0> (consulta: 01/06/2022)
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, pp. 97-125. Lawrence Erlbaum.
- Doyle, W. y Carter, K. (2003). Narrative and Learning to Teach: Implications for Teacher Education Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35, núm. 2, pp. 129-137.

- Doyle, W. y Rosemartin, D. (2012). The ecology of curriculum enactment: Frame and Task Narratives. Wubbels, T., den Brok, P., van Tartwijk, J. y Levy, J. (eds.), *Interpersonal Relationships in Education*, pp. 137-147. Sense Publishers.
- Geelan, D. (2007). Songs of Innocence and of Experience: Impressionist Tales and Secret Stories of Life in Classrooms. Taylor, P. C. y Wallace, J. (eds.), *Contemporary Qualitative Research: Exemplars for Science and Mathematics Educators*, pp. 139-148. Springer. En línea: <<http://www.springerlink.com/index/L21408P323442771.pdf>> (consulta: 01/06/2022)
- Geelan, D. y Taylor, P. C. (2001). Writing our lived experience: Beyond the (pale) hermeneutic? *Electronic Journal of Science Education*, vol. 5, núm. 4.
- Goodson, I. (2003a). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 733-758. En línea: <http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_historias_personales_profesionales_docentes_goodson.pdf> (consulta: 01/06/2022)
- (2003b). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Open University Press. En línea: <<https://doi.org/10.1080/13674580400200458>> (consulta: 01/06/2022)
- Goodson, I. y Gill, S. (2011). The Narrative Turn in Social Research. *Counterpoints*, núm. 386, pp. 17-33. En línea: <<http://www.jstor.org/stable/42981362>> (consulta: 16/04/2021)
- Gunckel, K. L., Covitt, B. A. y Salinas, I. (2014). Teachers' Uses of Learning Progression-Based Tools for Reasoning in Teaching about Water in Environmental Systems. Annual Meeting of NARST.
- (2018). Learning progressions as tools for supporting teacher content knowledge and pedagogical content knowledge about water in environmental systems. *Journal of Research in Science Teaching*, núm. 00, pp. 1-23. En línea: <<https://doi.org/10.1002/tea.21454>> (consulta: 01/06/2022)
- Hayden, C. (ed.) (2016). *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile*. Colegio de Profesores de Chile A.G. -Departamento de Educación.
- Mearor, L. (1997). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. Ball, S. J. y Goodson, I. (eds.), *Teachers' lives and careers*. Routledge.
- Núñez, M. (2015). ¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos. *Revista Docencia*, núm. 55, pp. 62-71.

- Salinas, I., González, N. y Fernández, L. (2017). *Indagación Narrativa de Aula: casos de innovación en educación científica*. Escaparate.
- Sawada, D., Piburn, M. D., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R. y Bloom, I. (2002), Measuring Reform Practices in Science and Mathematics Classrooms: The Reformed Teaching Observation Protocol. *School Science and Mathematics*, núm. 102, pp. 245-253. En línea: <<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb17883.x>> (consulta: 01/06/2022)
- Shulman, L. (1997). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass.
- Suárez, D. H. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IIICE*, núm. 30, pp. 17-30. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>> (consulta: 01/06/2022)
- Suárez, D. H. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. En línea: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>> (consulta: 01/06/2022)
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodologías para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

Bibliografía de consulta

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. y He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. [El conocimiento práctico personal de los profesores en el paisaje del conocimiento profesional]. *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, núm. 7, pp. 665-674.
- Doyle, W. (1977). The Practicality Ethic in Teacher Decision Making. *Interchange*, vol. 8, núm. 3, pp. 1-12. En línea: <<https://doi.org/10.1007/BF01189290>> (consulta: 01/06/2022)

XI

De análisis impertinentes, conversaciones polifónicas y otras políticas para el trabajo interpretativo en torno de los relatos pedagógicos: aportes a la formación docente y la investigación pedagógica desde una experiencia narrativa en red

Daniel Suárez

Paula Dávila

Agustina Argnani

Universidad de Buenos Aires, Argentina

En este capítulo ofrecemos algunas reflexiones y preguntas en torno de ciertas estrategias de formación docente —que a su vez lo son de investigación pedagógica— centradas en la producción de relatos pedagógicos. Nos interesa aquí problematizarlas, tomando por caso el trabajo desplegado en un Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que coordinamos desde el año 2010: la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”. En ella, hemos tenido la oportunidad de poner a prueba, ensayar y tensionar el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas en un conjunto de proyectos desarrollados en el singular espacio de trabajo y de organización que supone una red.

Nos proponemos examinar de qué modo uno de sus momentos centrales —el de *edición pedagógica* de los relatos producidos por los docentes— puede aportar para pensar y

redefinir procesos de investigación-formación-acción en los que el “análisis académico” sobre los relatos de los docentes se muestra impertinente a los fines de generar o robustecer la dimensión horizontal, colectiva y co-participativa que promueve el trabajo en red entre distintos sujetos pedagógicos.

En este sentido, se torna necesario indagar sobre las posibilidades que supone esta co-construcción de saberes, con el objeto de reflexionar acerca de las posiciones establecidas en el campo pedagógico que asignan a la academia como analista o intérprete que interpela y/o sobreimprime sentidos sobre los relatos docentes, relegándolos al lugar de fuentes para la investigación.

Esta problematización es impulsada, en nuestro caso, desde un posicionamiento político-epistemológico que se asienta sobre la convicción de que es indispensable encaminarnos, por un lado, hacia otras políticas para la formación y el desarrollo profesional docentes, centrados en la construcción colectiva y horizontal de conocimiento pedagógico y, por otro lado, hacia la elaboración coparticipada de criterios para la validación de ese conocimiento.

Introducción

En este capítulo nos abocaremos a presentar algunas reflexiones sobre las estrategias de formación, investigación y acción pedagógicas que tienen lugar en la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” y posibles aportes al campo de la formación y desarrollo profesional de docentes, aunque no solo a este, sino también al campo de la pedagogía en general. Esta Red, que se despliega en el ámbito de un programa de Extensión Universitaria en la Facultad de

Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires,¹ está configurada por un conjunto de colectivos docentes que se proponen reflexionar, preguntarse y conversar en torno de sus experiencias pedagógicas escribiendo y leyendo sus propios relatos. Estos colectivos se encuentran en espacios organizacionales y sociales diversos, que hemos elegido llamar *nodos*, y que hacen del espacio de la red una configuración en permanente movimiento ondular, dinámica y flexible.²

Su horizonte de sentido tiene que ver con varios propósitos, imposibles de ser escindidos unos de otros: 1) documentar las prácticas educativas a través de la escritura y reescritura, y la circulación y publicación de relatos de experiencia escritos por docentes, con el afán de construir una memoria pedagógica *otra* de las prácticas educativas; 2) en ese mismo proceso, desplegar trayectos de formación y desarrollo profesional docente horizontales y colectivos en tanto que, al investigar narrativamente sobre el saber generado en la cotidianeidad del propio trabajo docente, al reflexionar colectivamente sobre él, algo de la propia transformación en los modos de pensar, hacer y decir la pedagogía acontece.

1 Para más información sobre el Programa, consultar en <http://seube.filo.uba.ar/red-de-formaci%C3%B3n-docente-y-narrativa-pedag%C3%B3gica>

2 Es preciso aclarar aquí que los nodos de la Red participan de otros espacios y actividades, y llevan adelante acciones en articulación con actores locales vinculados a las temáticas bien específicas y diferentes que cada nodo define autónomamente para su trabajo de documentación narrativa. A su vez, la Red en su conjunto participa de manera activa de las acciones que impulsan otras redes de docentes investigadores de Argentina y de América Latina, con quienes trabaja conjuntamente, componiendo una trama de experiencias y sentidos en los que los sujetos y colectivos de distinto orden van reconfigurando sus propias identidades. Los nodos que actualmente componen la Red son: Avellaneda, conformado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 1 de Buenos Aires, el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR), la ENS N° 1 en Lenguas Vivas "Pte. Roque Sáenz Peña", y Tiud-AMIA. En el interior del país, la Red Salesiana de Educación Superior, la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Jujuy y la Asociación de Docentes Provinciales de Salta.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando ese ejercicio narrativo tiene espacio en el despliegue? ¿Qué de ese trabajo reflexivo, que busca producir saber pedagógico para transformar la propia práctica docente, genera alguna interrupción que nos impulse a repensar la formación docente desde políticas de conocimiento y reconocimiento pedagógico cualitativamente diferentes y potencialmente más democráticas y justas? En el marco de este capítulo, nos detendremos específicamente en uno de los momentos del itinerario de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, que creemos nos da pistas, indicios y elementos en ese sentido: los procesos de *edición pedagógica* de relatos.³

Para su abordaje, dirigiremos la problematización del trabajo interpretativo (analítico y sintético) de/con/desde/en torno de los relatos de experiencias escritos, leídos, comentados, conversados, debatidos y re-escritos y releídos, en colectivos de docentes de la mencionada Red.

Partiendo de la experiencia de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, los intereses e inquietudes que han orientado nuestra reflexión se enlazan a las siguientes cuestiones: ¿es viable, en términos metodológicos y epistemológicos, una “hermenéutica colectiva” entre docentes narradores e investigadores académicos?; ¿es posible, en términos políticos, una conversación polifónica que redistribuya “el deseo de dar sentido” entre ambos y que entrame las interpretaciones puestas a jugar en y a partir de los relatos de experiencia pedagógica?

3 Esta línea de indagaciones encuentra su marco en proyectos de investigación de la Programación Científica de la Universidad de Buenos Aires-UBACyT. Si bien vienen desarrollándose hace más de quince años, aquí solo nombraremos el que se encuentra en vigencia a la fecha: “Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico. Sentidos y disputas contemporáneas en torno del conocimiento educativo, las desigualdades y diferencias y la formación y el trabajo docentes” (UBACyT 2018-2021 Grupos consolidados), dirigido por Daniel H. Suárez.

Para concluir, cuestionaremos la lógica que posiciona al campo académico como intérprete o analista que interviene sobre los relatos docentes, confinándolos a ser tan solo fuentes de investigaciones. Para ello, atenderemos a dimensiones de orden no solo ético, sino también epistemológico y político.

Y daremos argumentos a favor de otra política para el trabajo interpretativo en torno de los relatos que redunde en otros modos de pensar la formación docente sustantivamente diferentes a los que han hegemonizado este campo durante largo tiempo.

Las narrativas pedagógicas como reposicionamientos de sujetos y saberes en el campo pedagógico

Las narrativas (auto)biográficas vienen produciendo discurso en el campo pedagógico cada vez con más fuerza. A su vez, los enfoques biográfico-narrativos de investigación vienen cobrando reconocimiento en la academia. Esto ha favorecido que la indagación narrativa y autobiográfica en educación ganara un lugar, y que sus criterios de validación se pusieran en tensión y en conversación con las reglas y criterios metodológicos convencionales (Bolívar, 2016), ensanchando las posibilidades de que los docentes afirmen su identidad como productores de “obras pedagógicas” (Alliaud, 2011).

Las distintas producciones narrativas de docentes tienen un valor pedagógico medular para la reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela, en cuanto documentos indispensables para una “hermenéutica de la acción pedagógica” (Suárez, 2020) y de los procesos de constitución, reproducción y transformación de los mundos escolares. En sus tramas aparecen reflexiones pedagógicas situadas que

intervienen textualmente en el campo pedagógico, conmoviendo las posiciones de sujeto que ocupan en él los actores.

De la variedad de esas formas narrativas, el relato de experiencia (Conelly y Clandinin, 1995; Suárez, 2011) es el que hemos estudiado con más detalle y el que hemos experimentado metodológicamente con mayor intensidad en la Argentina. En el despliegue de nuestras investigaciones y propuestas de desarrollo profesional centradas en la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (Suárez, 2009, 2011, 2015, 2017, 2020),⁴ y en el marco de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, promovimos la participación de muchos docentes que, organizados colectivamente en red, se vienen co-formando e indagando sus prácticas mediante la escritura, la lectura, el comentario, la conversación y la reescritura de relatos de experiencia pedagógica (Suárez et al., 2017). Los proyectos de investigación-formación-acción, las tesis de doctorado y maestría, las actividades de extensión universitaria que viene desplegando nuestro equipo en las dos últimas décadas giran en torno de este modo narrativo de concebir y hacer la formación de docentes y la investigación pedagógica (Suárez y Dávila, 2018).

Y esta elección tiene que ver con la centralidad que esta modalidad de relato le da a la noción de experiencia (Jay, 2009). Nos referimos, puntualmente, a la experiencia como aquello

4 Esta línea de trabajo está siendo desarrollada desde los primeros años de la década de 2000 en la Argentina, a través de una serie de diversos proyectos de investigación educativa y pedagógica que combinan principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 1988 y 2007), de la investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995, 2000; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Contreras, 2016; Gudmundsdóttir, 1998; McEwan, 1998; Rivas, 2007, 2009); de la investigación (auto)biográfica (Alliaud, 2006; Delory-Momberger, 2009; Souza, 2011; Passeggi, 2010), de la investigación acción docente y de la investigación participante (Carr y Kemmis, 1987; Kincheloe, 200; Anderson y Herr, 2007) y de la sistematización de experiencias (Jara, 1996).

que nos pasa con lo que pasa, lo que nos moviliza, nos atraviesa, nos transforma y nos proyecta. A lo que nos acontece con lo que acontece (Contreras, 2016). El relato de experiencia narra lo que vivimos, pero adquiere sentidos especiales porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo. Por eso, la prefiguración, el diseño, la escritura y la edición del relato contribuyen a reconstruir y darle un nuevo significado a lo vivido, reconfigurando su sentido y generando otros nuevos. La narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional (Contreras y Pérez de Lara, 2010). El relato no captura o registra la experiencia como si estuviera siempre disponible para ser apresada por el discurso, sino que la constituye, la conforma y la recrea. Lo mismo sucede con la identidad profesional: al contar nuestra participación en la experiencia y al desplegar los significados que les atribuimos a ambas, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato. Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación hermenéutica que redefine nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos y nombramos.

A diferencia de otros relatos de sí que se construyen en torno de la intriga de una vida (como las biografías o las historias de vida), o de lo que sucede día a día en una vida (los diarios), las narraciones de experiencia ayudan a descentrarnos. Cuando se trata de un relato de experiencia educativa, la selección y la configuración narrativa de esos elementos dispersos están reguladas por criterios y valoraciones pedagógicas: el tiempo y el mundo del relato dan cuenta de nuestra interpretación pedagógica de los acontecimientos vividos en ese territorio y mundo de la vida. La intriga del relato se construye en torno de una experiencia

pedagógica que vivimos, y no sobre la totalidad de nuestra vida o práctica profesional como una unidad de sentido, como una totalidad que se expresa temporalmente. De esa manera, el relato de experiencia nos ayuda a distanciarnos y alienarnos de lo vivido como oportunidad para la reflexión y la imaginación (Ricœur, 2001).

Nuestra preferencia por los relatos de experiencia tiene que ver también con las potencialidades que estos presentan para contextualizar histórica y geográficamente las historias que se cuentan (Suárez, 2016). Comprometen nuestra participación singular, única, en una experiencia que siempre es colectiva, comunitaria, plural, y que nos trasciende: lo que nos acontece siempre es en el marco de coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato.

Las acciones narradas siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a narrar y la enunciación narrativa misma. También delimitan una posición de sujeto de la acción y una posición de enunciación que vive una experiencia en ciertas circunstancias espacio-temporales (el docente narrador). Por eso, ofrecen una lente muy sensible para percibir cómo las identidades profesionales se construyen en la singularidad de las trayectorias biográficas, pero en el marco del complejo de influencias que delimitan y prefiguran su sentido. (Suárez, 2021a)

Además del giro intelectual que supuso en el campo académico, la narrativa pedagógica ha interpelado, en efecto, las metodologías y los dispositivos para ensayar modalidades participativas de investigación-formación-acción docente

con el horizonte de hacer una contribución a la democratización del conocimiento educativo y a la revitalización del pensamiento y la conversación pedagógicos. En varias universidades de América Latina —y Europa— los docentes comienzan a “entrar” a la institución no solo como objeto de investigaciones o en busca de asesoramiento “experto”, sino como productores legítimos de discursos, saberes y prácticas pedagógicas, como sujetos de investigación narrativa y (auto) biográfica, y como copartícipes de la totalidad o de algunos momentos decisivos del proceso de investigación y de formación (Suárez, 2021b). De la misma manera, se torna más frecuente encontrar investigadores académicos participando activamente en redes y colectivos de docentes que se organizan para investigar sus prácticas desde perspectivas narrativas y (auto)biográficas o etnográficas y para co-formarse mientras investigan (Suárez, 2015). Como en el caso de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, los investigadores “salen” de la universidad, pero no ya para hacer “trabajo de campo” o para “transferir” los conocimientos que produjeron en ellos, sino para aprender de otros y promover con ellos una conversación potente que les ayude a transformar sus formas de investigar, de formar y de intervenir en el campo educativo.

Lo que hemos estado intentando decir con todo esto, y en virtud del tema que nos ocupa en este capítulo, es que estas zonas de contacto que vienen construyéndose entre la investigación académica y el mundo pedagógico de las escuelas nos permiten repensar las condiciones para que las narrativas de los docentes se entremen y produzcan otras formas de saber y de discurso pedagógicos. Y que, aun limitadamente reconocidos, sean tomados en cuenta por las políticas de identidad docente oficiales. Si en lugar de pretender realizar un “impertinente” análisis académico sobre los relatos docentes, generamos y promovemos estrategias de trabajo

colaborativo, donde los discursos y los saberes de uno y otro mundo sean puestos en conversación para ser profundizados y reelaborados, seguramente nuevas posiciones docentes, de investigación y de formación puedan emerger y reconfigurar el campo de la pedagogía.

El dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como “hermenéutica colectiva”: hacia una producción de saberes conjunta, entre investigadores y docentes

Tal como anticipamos más arriba en este capítulo, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una estrategia particular de indagación narrativa e interpretativa, inscripta en el campo de la investigación educativa, y que orienta a la reconstrucción, la publicación y la posibilidad de tornar críticas las comprensiones pedagógicas de los docentes.

El dispositivo tiene la intención de ser —lo reiteramos una vez más— una modalidad participativa de investigación-formación-acción que impulse fuertemente una conversación entre los sujetos participantes (docentes e investigadores), un espacio de formación que tiene entre otros propósitos el que la voz, la palabra y el saber pedagógico de los docentes tenga cómo intervenir en el debate pedagógico público. Para decirlo de otra manera, el horizonte tiene que ver con generar un espacio de trabajo colaborativo en el que se promueva la conformación de colectivos de docentes narradores que se configuren como comunidades de interpretación pedagógica a través de relaciones de horizontalidad. Este proceso se sostiene simultáneamente al despliegue de itinerarios de procesos documentación narrativa en los colectivos docentes anclados en los distintos nodos de

la Red que, a su vez, van de la mano del acompañamiento de los coordinadores que orientan dichos colectivos.

Al mismo tiempo, este dispositivo —que puntualiza condiciones y plantea un marco de trabajo que habilita tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para la producción de los documentos pedagógicos narrativos— se va transformando y enriqueciendo a partir de un proceso de experimentación metodológica (en cuanto proceso recursivo de investigación e intervención del dispositivo en cuestión).

Ahora bien, ¿por qué decir que este dispositivo propicia la generación de una comprensión crítica de sus prácticas por parte de los docentes? ¿De qué modo y cuándo sucede esto? Entendemos que, cuando escriben, leen sus textos, los comentan, los interrogan, los reescriben y conversan sobre sus propias prácticas educativas, que van documentando en sus relatos pedagógicos. Este ciclo es un momento bien específico del itinerario de la documentación, al que hemos llamado *edición pedagógica de relatos de experiencias*.

El estudio que llevamos adelante sobre este momento de edición pedagógica implicó por parte de nuestro equipo el esfuerzo de sistematizar y vincular, analizar e interpretar las transformaciones de los relatos —y sus sentidos pedagógicos— a lo largo de las sucesivas reescrituras. Y fue allí, en esa labor casi artesanal, donde pudimos visualizar con cierta nitidez aquello del orden de lo reflexivo que iba generándose alrededor de las distintas versiones que los docentes van escribiendo de sus relatos de experiencia pedagógica. Esa reflexión, que conlleva sin duda una transformación, va volviéndose, por eso mismo, saber pedagógico (Dávila, 2014).⁵

Congregados en colectivos, los docentes de la Red se sumergen en un trabajo hermenéutico que exige un conocimiento

5 Los colectivos de docentes de la Red son, a su vez, colectivos en construcción y, por tanto, las relaciones de confianza y de empatía se van también consolidando en ellos.

profundo acerca de lo que se desea transmitir, y un trabajo de lecturas, comentarios y reescrituras para encontrar la forma más adecuada de construir un relato que pretende ser comunicable (Suárez, 2009). Se trata de la instancia en la que, a través de un encadenamiento de estas operaciones —lecturas y relecturas, conversaciones y comentarios interpretativos, preguntas y sugerencias de otros docentes— los docentes indagan y dan sentido a los sucesos vividos en ámbitos educativos.⁶ Pero no solo eso: al narrar, los docentes investigan, tematizan y se forman resignificando los mundos pedagógicos y así sus propias identidades profesionales.

Lamentablemente, es con facilidad constatable que la tradicional configuración de relaciones desiguales entre los sujetos del campo pedagógico ha dificultado, históricamente, la legitimación de la participación de los docentes en la producción de saberes pedagógicos. Esto nos llevó a explorar qué cuestiones podrían hacer viable una producción de saberes conjunta, entre investigadores y docentes, y otro tipo de relaciones entre ellos, pues partíamos de la suposición de que esto acarrearía el cuestionamiento de las posiciones desiguales asignadas a unos y otros. Y de la mano de ese cuestionamiento vendría también el de los fundamentos teóricos y epistemológicos, y el de las lógicas de producción, validación, legitimación y circulación de los saberes.

Ahora bien, para avanzar en la producción de conocimiento sobre la edición pedagógica, nos hemos basado en la interpretación de las transformaciones de los relatos a lo largo de sus distintas versiones o reescrituras. Al mismo tiempo, nos dedicamos a analizar los “textos” interpretativos que se generan a partir de las lecturas y relecturas, es decir, los

6 Para profundizar sobre el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, ver Suárez, 2009 y 2017. Y para ver más en detalle sobre edición pedagógica en el marco de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, ver Dávila, 2014.

comentarios de los docentes del colectivo y de los coordinadores del dispositivo. Y todo esto, con el objetivo de sopesar sus implicancias para el despliegue de procesos de formación horizontal y de reflexión sobre la propia experiencia pedagógica reconstruida narrativamente en relatos. También nos interesaba estudiar qué características adoptaron su dinámica y las relaciones entre esos sujetos y los rasgos que adquirió este proceso colectivo.

Como decíamos unas líneas más arriba, queríamos tensionar, con elementos fundados —no solo desde una dimensión ética, sino también epistemológica y metodológica— las lógicas de producción y validación de saberes, y las posiciones dadas a los sujetos que venían siendo hegemónicas: la férrea división entre “especialistas” y prácticos, la legitimación del saber de los primeros y la descalificación del de los segundos. Por este motivo, el fin de nuestra indagación se generó alrededor de la idea de continuar profundizando y rediseñando el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas para encontrar en él nuevas posibilidades: ¿qué, del orden de lo reflexivo, acontece entre docentes durante la edición pedagógica de relatos? ¿Cómo acceder a tales procesos reflexivos y sus contenidos? ¿Qué comportaría este modo de reconstruir e indagar la propia práctica docente para la reconfiguración de escenarios, sujetos y relaciones en el campo de la pedagogía?

Construir una relación productiva y formativa en el colectivo implica que todos, en distintos momentos, adoptan posiciones diferentes: la de escritores, la de lectores, la de editores; quien lee y edita también escribe su propio relato. El valor de los comentarios es que ayudan a pensar, a darse cuenta de aquellas cosas que suelen darse por sentadas, que están naturalizadas o, tal vez, invisibilizadas en los escritos. Colaboran en las decisiones de escritura; para conmovir certezas, promover el debate, desentramar problemas.

El comentario es una herramienta de indagación y de reflexión. El papel de editor pedagógico solo puede desempeñarlo alguien que ha estado involucrado en todo el proceso, como activo participante; es alguien que pertenece a la misma comunidad de prácticas y discursos, y que ha ido ocupando, en distintos momentos, posiciones diferentes: la de docente narrador —indagador de sus propias prácticas—, la de docente lector e interpretador de relatos pedagógicos, la de docente comentador de las producciones textuales de los otros docentes participantes del colectivo y la de receptor de comentarios de otros. Al carácter formativo de la escritura y la lectura solitarias del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores, investigadores e interlocutores en un marco conversacional de intercambios. Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo en esta espiral colaborativa de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras, hasta que el colectivo de investigación-formación-acción delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, pero a partir de criterios de “publicabilidad” definidos localmente, en el propio colectivo. Un texto de experiencia es aquel sobre el que se vuelve infinidad de veces, se repiensa, se enriquece y, en ese proceso, estimula la indagación y la reflexión pedagógica como modo de formación y desarrollo profesional docente. El proceso de construcción de los relatos no compromete únicamente una instancia de formación individual, sino fundamentalmente colectiva: supone un trayecto de formación horizontal para los participantes, al tiempo que se va construyendo, reconstruyendo y problematizando una riqueza de saberes y experiencias que comúnmente son inadvertidos, subestimados, y que quedan aislados sin posibilidades de ser comunicados. Se pone en tensión tanto el conocimiento de los especialistas, verificado oficialmente, como la sabiduría práctica de los docentes.

Pero lo más importante es que favorece la construcción de espacios colectivos, de un espacio común en el que, sin duda, a un análisis académico, externo a sus condiciones de producción, de enunciación y de recepción, no le queda otra cualidad que la de la impertinencia.

Las formas de escribir, de leer y de interpretar, a través de sus propias palabras y formas de contar, han propiciado un espacio en el que los docentes-investigadores pueden tensionar sus certezas, desarmar sus prejuicios y abrirse a modos de reflexionar, de construir saber y de formarse más complejos, para adoptar, de esa manera, una postura crítica que contribuye a una comprensión más elaborada de su práctica. El carácter experiencial que aquí asume la constitución del saber implica reconocer su proceso de construcción social ligado a la acción, históricamente situado y, por tanto, contingente. El saber aparece así ligado a la comunidad que le da legitimidad institucional, profesional, social y política, y también al poder, al actuar y al hacer. Y esto comporta una estrategia de formación, en tanto que permite resignificar y reorientar las prácticas de manera reflexiva y crítica revisitando, incluso, aquellos saberes, normas, valores y reglas construidos a lo largo de la formación social y el desarrollo profesional docente.

El trabajo interpretativo en torno de los relatos como política de conocimiento y reconocimiento pedagógico

En este capítulo nos ha interesado problematizar algunas cuestiones en torno de la viabilidad teórica, epistemológica, metodológica, ética y política de una política de conocimiento que cuestione el papel de intérprete o analista que el campo académico ha asumido sobre los relatos docentes, conminándolos a ser tan solo fuentes de investigaciones.

En parte, se trata de generar condiciones de producción y de enunciación que permitan legitimar los relatos de experiencias como portadores de saberes pedagógicos que puedan entrar en conversación y enriquecer las comprensiones (también las académicas) en torno de las problemáticas educativas desde las voces de sus protagonistas.

Cuando el colectivo dispone públicamente y hace circular por circuitos especializados los relatos de experiencia pedagógica elaborados y reeditados a través de la indagación, los docentes narradores se autorizan como pedagogos, afirman la identidad docente que narran en sus historias, se tornan autores de documentos pedagógicos e intervienen a través de ellos en el debate público sobre la educación (Dávila, Argnani y Suárez, 2019).

La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas surge a partir de la demanda de contar con espacios más sostenidos dedicados a la discusión pedagógica entre colegas, frente a la escasez de instancias de trabajo articulado entre actores pedagógicos diversos. Y también nace por el interés de debatir y problematizar la formación docente (en especial, de revisar en qué ámbitos podrían estar desarrollándose procesos formativos y de producción de saber pedagógicos). Por ello, la propuesta consistió en configurar un espacio, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que albergara a docentes, investigadores, estudiantes y actores comunitarios preocupados por la indagación de las prácticas educativas y la intervención en el debate pedagógico desde la voz y la experiencia docentes. Que esta Red esté enlazada a otras más amplias y abarcativas posibilita la generación de espacios de confluencia que promueven así la transmisión e intercambio de saberes, con vistas a fortalecer y potenciar procesos para la docencia en la Argentina y en Latinoamérica.

Por otra parte, la Red no claudica en su esfuerzo por proyectar otro mapa de la formación docente y la investigación pedagógica que las piense más allá de las definiciones, regiones o territorios “oficiales” en que se organiza y gobierna la educación, y de las políticas de conocimiento hegemónicas en el campo educativo. Este mapa nos viene permitiendo visibilizar otros actores colectivos que se desempeñan como protagonistas en procesos formativos y de producción de saber pedagógico desde modalidades co-participativas de trabajo entre docentes. Y nos pone delante el desafío de seguir profundizando el trabajo de construcción e incorporación a estos dispositivos y modalidades de criterios de validez específicos para la producción de saber pedagógico. Esta es una de las tareas nodales por emprender y sobre la cual continuar profundizando, ya que resulta fundamental que el saber pedagógico reconstruido a través de relatos de experiencia pueda conversar con otras formas de saber o de conocimiento educativo también disponibles en el campo educativo y social. Resulta indispensable, entonces, continuar la disputa por otra política de conocimiento y reconocimiento pedagógico para el trabajo interpretativo en torno de los relatos de experiencia que desaliente, de una vez por todas, un análisis académico sobre ellos, que aparte de injusto es improductivo. Un (re)conocimiento que atienda y explore las posibilidades y los alcances de las comprensiones pedagógicas, los discursos y los saberes producidos de modo co-participado y que se reconozca como parte un entramado plurívoco de interpretaciones puestas a jugar en y a partir de los relatos docentes.

El reto que queda proyectado para el trabajo en la Red es, entonces, el de originar una conversación que permita a los diversos actores que confluyen en su interior desarrollar procesos formativos en los que se revisen, profundicen y

resignifiquen conceptualizaciones y perspectivas a través de la indagación, la escritura, la reflexión y el debate pedagógico en torno de las historias y los relatos de experiencias escritos por los propios docentes. Y que en ese proceso de revisitación las formas en las cuales significamos, construimos y nombramos las prácticas, podamos transformarlas democráticamente.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, vol. 31, núm. 1, pp. 7-22.
- (2011) Los maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. Sverdllick, I. (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc.
- Batallán, G. (1988). Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 5, pp. 8-27. Universidad Nacional de Rosario.
- (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Paidós.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?* epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 40-65.
- (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. Abrahao, H., Frison, L. y Barreiro, C. (orgs.), *A nova aventura (auto)biográfica: tomo 1*. EdIPUCRS.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1987). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- (2000). *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Contreras, J. (2016). Profundizar narrativamente la educación. Souza, E. C. de (org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*, pp. 63-86, EUDEBA.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dávila, P.; Argñani, A. y Suárez, D. H. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, año 33, vol. 3, núm. 94 pp. 141-158.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. McEwan, H. y Egan, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pp. 52-71, Amorrortu.
- Jara, O. (1996). *La sistematización de experiencias*. Alforja.
- Jay, M. (2009) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Kincheloe, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, Hunter y Egan, Keeran. (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. Passeggi, M. da C. y Souza, E. C. de (orgs.). *Memoria docente, investigación y formación*, p. 173-206. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivas Flores, J. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, p. 111-145. Noveduc.
- (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. Rivas Flores, J.é I. y Herrera Pastor, D. (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, pp. 17-36. Octaedro.
- Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores:

dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, núm. 61, pp. 41-56.

- Suárez, D. H. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar: aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente. *Revista Docencia*, año 20, núm. 55, pp. 17-30. Colegio de Profesores de Chile.
- (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. Bragança, I., Abrahão, M. H. y Ferreira, M. (orgs.), *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. CRV.
- (2017). The narrative documentation of pedagogical experiences and the democratization of professional development and schooling in Argentina. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, año 5, núm. 30, pp. 474-487.
- (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. Araújo, J. P. de y Erbs, R. (orgs.), *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências*. Paco.
- (2021a). Giro narrativo y (auto)biográfico en investigación educativa. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas [Conferencia]. VI Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica, Universidade do Estado da Bahia.
- (2021b). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 32. En prensa.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, vol. 3, núm. 8.
- Suárez, D., Dávila, P., Argñani, A. y Caressa, Y. (2017). Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. *Revista E +*, vol. 7, núm. 7.

Bibliografía de consulta

- Argnani, A. (2014). Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dávila, P. y Argnani, A. (2015). Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Linhas, Dossiê Narrativas, (auto)biografias e educação*, vol. 16, núm. 32, pp. 72-92.
- (2017). **Tejiendo lazos y articulaciones: formación, investigación e intervención desde la extensión universitaria.** Trabajo presentado en las 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc.
- Suárez, D. H. y Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, pp. 43-56.
- Suárez, D. H., Argnani, A., Dávila, P. (2017). Narrar la experiencia educativa. Colectivos y redes docentes en torno de relatos pedagógicos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 42, pp. 43-56.

Epílogo

Somos un grupo diverso de diecisiete académicos y académicas vinculados a diez universidades, que hemos querido aceptar el desafío de mirar críticamente nuestras prácticas investigativas relacionadas con narrativa y práctica docente. Analizar la experiencia docente transcrita a un relato es un problema no menor si creemos que aquellos relatos conllevan en sí mismos, en su elaboración, un análisis sustancial de la propia experiencia. Hay una fundamentación de base epistemológica que ve en los relatos, autoría y vigilancia de parte de quienes los han elaborado en el contexto de un proceso colectivo y frente a los cuales nos preguntamos qué nos queda a los y las académicas que acompañamos dicho proceso, ¿sólo dejarnos mover para asumir nuevas posturas y co-construir saberes de voces múltiples, de voces diversas?

Este es un proyecto político que disputa los posicionamientos hegemónicos de la academia tradicional, gozándose en el hecho de romper con las subalternidades que se han sostenido mucho tiempo entre la academia y la escuela. Al igual que lo que ocurre hoy en día con la crisis climática, donde nos damos cuenta de que el sostenimiento de una relación de jerarquía ser humano-Naturaleza nos ha conducido a un punto de quiebre, de igual modo, sostenemos que el constructo relacional que hemos mantenido con el mundo de la experiencia debe evolucionar en sus epistemes y en sus prácticas, a fin de alcanzar un desarrollo auténtico, justo, equitativo y democrático. Y, sin embargo, el análisis siempre será completado en la mirada

del lector. Entonces, ¿se justifica la pertinencia de un cierto tipo de análisis? ¿Cuál sería, cómo se realizaría, dónde se realizaría y con quiénes?

IV Seminario Internacional en Práctica Pedagógica 2021, Libro de Resúmenes, p. 27.

El texto precedente recoge lo central de una presentación que realizamos como equipo académico, bajo el formato de un conversatorio llevado a cabo en el marco del ISPP, 2021, en la ciudad de Cúcuta, Colombia, y cuya institución anfitriona fuera la Universidad Francisco de Paula Santander.

Del mismo modo en que iniciamos esta obra, con un diálogo a voces múltiples, vemos que el cierre de este trabajo vuelve al mismo principio del diálogo, como una marca, un sello distintivo de lo que queremos sostener en el tiempo. Y entonces, diremos lo que somos: académicas y académicos que venimos disputando, a las formas canónicas del trabajo analítico en nuestros campos de investigación, el lugar que tenemos, con otros, en el diálogo de saberes. Esta identidad es compartida por algunas colegas que partieron en esta aventura junto a este equipo, pero que por diversos motivos fueron abandonando el proyecto. Con ellas nos ligan aún fuertes lazos de amistad y colaboración, y todos tenemos en común una apuesta, en mayor o menor grado, por el trabajo con narrativas docentes como fuente de saberes que emergen de la práctica.¹

Algunas(os) en nuestro equipo han manifestado posturas más radicales en relación con el problema de la validación de los análisis académicos, mientras que otras(os) han sido más prudentes al momento de definir dicha validez. Por lo tanto, el

¹ Vaya nuestro reconocimiento en los diálogos iniciales a Belén Fernández (Chile) y Mariana Meireles (Brasil).

trabajo que nos ha reunido mantiene ese carácter de duda, de cuestionamiento y de apertura a la posibilidad de hablar de la pertinencia o de la impertinencia de los análisis académicos en torno de los relatos escritos por profesoras y profesores del sistema escolar. Nos damos, por tanto, el derecho a poner entre paréntesis dicho posicionamiento.

Todo parte del momento en el que, después de años de trabajo con narrativas, nos vemos con un gran cúmulo de relatos docentes que van constituyendo un auténtico repertorio de saberes. Entonces, y aceptando que los relatos en su forma de construcción contienen en sí mismos un análisis, que ha sido producido por la propia autora o autor y cuya factura ha sido además acompañada por la mirada y la lectura de una comunidad de pares —una comunidad que es a la vez círculo hermenéutico y comunidad de sostén, porque sostiene el esfuerzo de cada miembro de ir lejos en el ejercicio de construcción de la experiencia—, nos comenzamos a preguntar: ¿qué hacemos con todo este rico material?

Un encuentro que sostuvimos en la Universidad Nacional de Mar del Plata² fue revelador en este sentido. Ahí, frente a nuestra pregunta, Luis Porta, colega de la universidad anfitriona, nos dice: “Yo no me preguntaría qué hacer con los relatos, sino qué hacen los relatos con nosotros”, y hemos visto su pregunta todavía vigente en su participación en esta obra. Entonces, el lugar que disputábamos, epistemológicamente, cambió. Ya no éramos nosotras(os) quienes hacíamos algo, sino los que se dejaban hacer, transformar, por los relatos de profesoras y profesores.

Luego de esta, vamos a llamar, *epifanía*, comenzamos a pensar en la idea de escribir un libro, este libro, sobre nuestras

2 Il Fábrica de Ideas (Historias y Prácticas). Narrativas, (auto)biografías y pedagogía: Otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación. Septiembre, 2017. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

experiencias, constructos y posicionamientos, que permitiera abrir el debate sobre las vinculaciones que tenemos y sostenemos con el mundo de la práctica, la ética de una acción investigativa que es toda diálogo y la política del reconocimiento y la afectación mutua entre formadores del sistema escolar y formadores universitarios. Freema Elbaz ya decía, en un artículo del año 1991, que los profesores del sistema escolar tienen el derecho político y epistemológico de hablar de educación.³ Nosotros, adhiriendo plenamente a este enunciado, hemos querido comenzar a andar nuevos caminos que nos alejaran del ego hegemónico de la academia para llevarnos a un encuentro más auténtico de las y los docentes, con las y los docentes.

Al cierre de este libro podemos decir que hemos comprendido la construcción de relatos como una puesta en intriga de la experiencia, la que busca ser comunicada en una relación narrador-narratario, como nos señala Juan Manuel Torres Serrano, destacando el lugar de este como la del sujeto intérprete bajo cuya mirada la historia se completa en sus significados, bajo cuya lectura el relato toma vida. Y he aquí la justificación de la puesta en circulación de los relatos, evitando de esta manera que estos queden en letra muerta y que la experiencia vivida se pierda. Puesta en intriga y puesta en circulación, dos principios de acción en la construcción de la experiencia que nos forma y nos transforma.

Hay, por tanto, una dimensión formativa del acto de contar. Alejandra Nocetti de la Barra y Carmen Cecilia Espinoza Melo nos la presentan como la acción que forma y transforma, con un impacto tanto en los contadores como en aquellos que se dejan interpelar por las historias contadas.

3 Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, núm. 1, pp. 1-19.

Al considerar la dimensión formativa de los relatos y su puesta en circulación, vemos un sentido que es propio, inherente al trabajo con narrativas, que tiene su propia dinámica y ante la cual no nos queda sino buscar comprender su riqueza y propósito. No analizamos, por tanto, ni las vidas ni las puestas en relato de las mismas. Somos, más bien, testigos de un fenómeno de comunicación y experiencia compartida y a lo más, recurriendo a una metáfora, parteras/os en el proceso de parir la vida contada de las y los docentes.

Desde esta postura, la interpretación que acontece en la mirada de los lectores, incluida la nuestra, se levanta sobre la polifonía y la cristalización, dos metáforas que nos regalan Luis Porta y Francisco Ramallo, que rompen con la idea de la triangulación. La imagen del cristal nos permite abrir la posibilidad a caminos y lecturas diversas en el ejercicio interpretativo, situándonos frente a una nueva forma de validación que ya no se sustenta en el trabajo con los datos puramente empíricos, sino sobre el efecto reflejo y creador de nuevas comprensiones de la experiencia.

Antes, desde un enfoque de investigación colaborativa, se hablaba de investigar con los profesores, y no sobre los profesores. Ahora sostenemos una profundización en el giro inicial, orientado esta vez a indagar con los relatos, y no sobre los relatos, permitiendo que las preguntas nos habiten y movilicen todo el tiempo desde un lugar de afectación e interpelación que resulta del trabajo con los relatos docentes, indagando los contextos, nuestras prácticas y nuestras propias interpretaciones.

Por otro lado, se destaca en la construcción teórica de las narrativas docentes como lugar de saberes, el cúmulo de prácticas filosóficas, literarias, poéticas y pictóricas precedentes que han acompañado la biografización de la sociedad contemporánea, prácticas que han venido no solo a nutrir metodológica y epistemológicamente una construcción

tal, sino que, por ser voz testimonial, como nos lo hace ver Gabriel Jaime Murillo Arango, la han dotado también de una dimensión ética y política. Las narrativas docentes cuentan, de este modo, con los precedentes necesarios que justifican y validan los saberes por ellas configurados, desde la voz de sus autores, desde la voz de sus testigos.

Nos situamos, entonces, con un giro epistemológico que posibilita una investigación que forma y transforma. Podemos, no obstante, perdernos, un tanto alucinados por las implicancias que este giro posibilita en cuanto formadores de lo humano. Y, sin embargo, sabemos que hay múltiples dimensiones formativas de las que también debemos hacernos cargo, y en ellas hacer una investigación que forme y transforme. Pensamos, particularmente, en la dimensión de los aprendizajes mediada por acontecimientos didácticos, aquellas experiencias poderosas que son capaces de redireccionar nuestras vidas y las de nuestros estudiantes.

En nuestras prácticas investigativas y docentes, hemos trabajado relatos con profesoras/es en ejercicio, pero también con profesoras/es en formación. Desde este segundo lugar, podemos hoy reconocer que lo que hemos ofrecido hasta ahora puede haber sido más bien una formación donde ha imperado un ruido que enmudece el pensamiento, más que un silencio que invita a la reflexión. El silencio resulta una condición ineludible para investigar la experiencia.

Entendiendo que esta propuesta pueda resultar provocadora en ciertos círculos, pensamos y tenemos la convicción de que romper con el trato hegemónico al que nos referimos en este trabajo implica una reconfiguración intelectual que se acerca más a la idea de una descolonización en los propósitos y los modos de producción de las ideas, que a los que sostiene la tradición eurocentrista. La relación norte-sur como expresión de tradiciones colonialistas que sobreviven en nuestras formas de acceder al conocimiento y validar la investigación,

forman parte de las tensiones epistemológicas que debemos asumir frente al canon para idear nuevas lecturas y posibilidades. Esto no es nuevo, hay muchos intelectuales que han sostenido la necesidad de salir de esta matriz de pensamiento (Spivak, Santos, Zemelman, Varela y Maturana, Goodson y la propia Elbaz entre otros); lo que sí puede ser novedoso es que haya un colectivo que comience a pensar su práctica y su rol en la academia desde este lugar propuesto, un lugar para la experiencia, un lugar para dejarse interpelar, un lugar de formación y transformación. Entonces, la acción analítica-interpretativa de los académicos que trabajamos con la experiencia de otros (en nuestro caso, con la experiencia de profesoras y profesores en formación y en ejercicio) deja de estar gobernada por la sola esfera del intelecto y abre una puerta a las esferas de la emoción, la memoria y la corporalidad, en otras palabras y tomándonos del pensamiento de Francisco Varela, la de una cognición encarnada. Desde este nuevo ser y estar en el mundo del otro y dejarse tocar por él, desarrollamos una nueva forma de relacionarnos, de aprehendernos, de reconocernos y de construir sentidos compartidos; en síntesis, nos abrimos a una nueva episteme que acaba con la vieja fórmula del que sabe y el que no.

Hay un antiguo texto del dramaturgo y crítico irlandés George Bernard Shaw, en el cual polemiza con la idea de “el que sabe, sabe y el que no, enseña”. Esta idea ha alcanzado a muchos(as) en el curso del siglo XX, y ha despertado férreas discusiones y generado diversos posicionamientos al respecto. Nuestro propósito no es estar en la vereda del que no sabe, sino, un poco siguiendo a Freire, entrar en la esfera de un contexto prestado, abriéndonos a un saber que nos es desconocido y ante el cual solo despierta el asombro, la curiosidad y la pregunta auténtica. Ese es nuestro lugar para el análisis y la interpretación de las narrativas docentes, un lugar de transparencia, de afectación y de transformación.

Sobre los autores

Ana Arévalo Vera, chilena. Soy profesora de Filosofía por la Universidad de Chile, madre de Amanda, nacida en Barcelona, hace diecisiete años, a la luz de mis estudios doctorales en pedagogía en la Universidad de Barcelona. Trabajo en formación inicial de docentes de educación media en la Universidad de Chile, acompañando a jóvenes a indagar en los contextos escolares, en las relaciones pedagógicas dadas y por darse, a explorar en sí mismos/as y en su propia relación con los saberes, y en las razones y sentidos de educar y educarse en el Chile de hoy. Acompaño también a jóvenes profesionales que realizan su maestría en didáctica, con quienes comparto los aciertos y dificultades de aprender a investigar desde sí, y desde un lugar reflexivo y crítico, en un contexto nacional e institucional complejo y desafiante para aquello. Correo electrónico: anarevalov@gmail.com

Agustina Argnani, argentina. Soy doctoranda por la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), docente, investigadora, asesora pedagógica y madre de Clara y Lucio. Trabajo en la formación docente inicial y continua, y dicto cursos de grado y posgrado en pedagogía. En estos espacios procuro poner en conversación y revisar los aportes de la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación con las experiencias pedagógicas, de enseñanza y formativas de quienes allí participan. En la Universidad de Buenos Aires me desempeño como ayudante de primera regular del Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) y coordinadora del Programa de Extensión Universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" (FFyL-UBA).

Correo electrónico: agustina.argnani@gmail.com

Diego Fernando Barragán Giraldo, colombiano. Cuando me licencié en Filosofía, creía que podía ver el mundo con certeza cartesiana; me desempeñé como profesor de educación media en Bogotá. Luego, París me regaló la sensación de sentirme inmigrante mientras realizaba una maestría en Antropología y trabajaba. Nuevamente, Bogotá me llevó por la incertidumbre en una maestría en desarrollo educativo y social, titulación que me permitió iniciar como profesor en educación superior. Posteriormente, me doctoré en educación y sociedad en la Universidad

de Barcelona y gocé de la cultura catalana. Con todo, he aprendido que todo saber es transitorio al igual que lo son los valores, las creencias y las certezas; esto es lo que trato de entender en mi propia vida, de compartir con mis estudiantes y de llevar a la investigación en la Universidad de La Salle, Bogotá, lugar donde me desempeño laboralmente.

Correo electrónico: diegobg1@yahoo.com

Paula Dávila, argentina. Soy docente desde hace veintisiete años. Lo fui en la educación primaria, secundaria, y actualmente en la Universidad de Buenos Aires, tanto en el grado como en el posgrado. También allí estoy finalizando mis estudios de doctorado y obtuve los títulos de magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, de licenciada y de profesora en Ciencias de la Educación. Nada me apasiona más que las historias pedagógicas de docentes, por ello apuesto y milito por el dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción coparticipada e integro, desde 2004, equipos de investigación y de Extensión Universitaria que centran su trabajo con colegas docentes de todos los niveles educativos desde la potencia de la perspectiva biográfico-narrativa en educación.

Correo electrónico: paulavdavila@gmail.com

Carmen Cecilia Espinoza Melo, chilena. Mi formación de pregrado es de profesora de Matemática. Después de un par de años de buscar cómo encantar a mis estudiantes con la asignatura que dictaba, decidí ingresar a una maestría que se dictaba en la ciudad de Chillán, Chile. Al pasar los años, dejé la escuela y comencé a trabajar en la enseñanza superior en la formación de profesores; por tal motivo, empecé a estudiar un doctorado en enseñanza de las Ciencias en Tandil, Argentina. Todo esto me ha llevado a darme cuenta de que, para enseñar matemática, necesitamos tener conocimiento de cómo trabajar con todos nuestros estudiantes; es por este motivo que actualmente estoy trabajando en educación matemática inclusiva y motivando a mis estudiantes a integrarla en sus prácticas y, en su formación inicial, combinar la didáctica de la matemática con esta temática.

Correo electrónico: cespinozame@ucsc.cl

Roxana Hormazábal Fajardo, chilena. Hija de Teresa y Germán, hermana de cinco hombres, tía de seis y tía abuela por primera vez. Originaria de Renca, en Santiago de Chile, nací en dictadura y crecí en un barrio pobre, disfrutando de los cerros y los juegos con mis amigas/os, viviendo la escuela como un espacio seguro, de cuidado, en el que fui feliz. Me convertí en una mujer dedicada a la educación y actualmente soy académica de la Universidad Arturo Prat (Iquique). El camino de la pedagogía expandió mi horizonte en lo simbólico, geográfico, político y social. Comencé como profesora de Historia y Ciencias Sociales en las aulas con jóvenes de secundaria, donde me llené de interrogantes; eso me llevó a estudiar una maestría y el doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de Barcelona. Ahí me encontré con nuevas voces, nuevas relaciones y modos más sensibles y subjetivos para habitar y repensar el espacio educativo, lo que intento seguir cultivando como formadora, investigadora y mujer.

Correo electrónico: ro.hormazabal@gmail.com

Silvia López de Maturana Luna, chilena. Soy educadora, profesora de posgrado y asesora educativa de diversas universidades de Chile y el extranjero. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valencia, España, Magister en Educación y en Psicología Comunitaria por la Universidad de Chile, Educadora de párvulos y educadora diferencial por la Universidad de La Serena, Chile. Mis principales ocupaciones giran en torno a la pedagogía inclusiva y comunitaria, para lo cual he investigado y publicado, como divulgación pedagógica, artículos, capítulos y libros sobre temas educativos, entre otros, sobre historias de vida del profesorado y el desarrollo emocional y cognitivo de estudiantes. Me interesa co-construir un mundo sano, equitativo y decente junto a mis colegas y estudiantes para aportar con alternativas contrahegemónicas desde la práctica cotidiana.

Correo electrónico: silvialml@gmail.com

Gabriel Jaime Murillo Arango, colombiano. Me formé en licenciatura en Filosofía e Historia, y más luego en el doctorado en Estudios Históricos en Educación, Didáctica y Pedagogía de la Universidad de Antioquia, Colombia, en cuya Facultad de Educación ejerzo como docente e investigador e integrante del grupo de investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Asimismo, formo parte

del GIS: Groupement d'intérêt scientifique Le sujet dans la cité, Sorbonne Paris Nord-Campus Condorcet. He animado en mi país la línea de investigación biográfica narrativa desde los programas de formación docente y numerosas publicaciones del orden nacional e internacional. Fruto de los aprendizajes en la escucha de los relatos de experiencia a lo largo de la vida, en 2021 fue publicado por Editorial Universidad de Antioquia mi libro *Conversación en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa*.

Correo electrónico: gabriel.murillo@udea.edu.co

Alejandra Nocetti de la Barra, chilena. Soy profesora de Biología de la Universidad de la Santísima Concepción. Hasta los treinta y cinco años lideré un movimiento (JUPACH) comprometido con la transformación de la vida de niños/as y adolescentes mediante el juego. En otoño llegué a la universidad para apoyar la formación práctica, y en primavera, la reflexión acentuó mi descontento con la preparación docente. Y, en ese tiempo de intenso cuestionamiento, llegué a Barcelona para hacer el doctorado en Educación y Sociedad. Hoy trabajo en la Universidad de la Santísima Concepción con estudiantes del programa de doctorado en Educación en Consorcio y en el programa de maestría en Ciencias de la Educación. Reconozco que somos portadores de historias pedagógicas, las que mediante el relato transforman el modo de ver y sentir la docencia. Continúo descontenta y con múltiples preguntas.

Correo electrónico: anocetti@ucsc.cl

Mauricio Núñez Rojas, chileno. Soy académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Desde mi paso por la escuela secundaria, me fui encontrando con historias que marcaban trayectorias personales y profesionales y que abrieron preguntas en mí, lo suficientemente poderosas para motivar el inicio de un camino de formación en investigación. Con esas preguntas partí a la Universidad Laval en Quebec, Canadá, donde cursé mi formación de magíster y doctorado, asociado al Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). Ahí tuve mi primer acercamiento a la investigación colaborativa y los relatos de experiencia. Ya de regreso en Chile, tuve la ocasión de colaborar con el Colegio de Profesores, en una propuesta de reactivación del Movimiento Pedagógico, visitando el país y encontrándonos con profesoras y profesores que compartían con nosotros sus historias y sus vidas. Creo que las historias de

aula configuran un saber que vitaliza toda reflexión y teorización que se genera en los diversos circuitos del conocimiento en educación; por lo menos esa es mi experiencia, y mi compromiso está, definitivamente, vinculado con ayudarlas a emerger.

Correo electrónico: mauricio.nunez@u.uchile.cl

José Miguel Olave Astorga, chileno. Soy doctor En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales, Colombia. Desde el año 2005, trabajé como profesor en distintas escuelas públicas de Santiago. Paralelamente, estuve acompañando la implementación del Programa de Evaluación para el Aprendizaje, impulsado por el Ministerio de Educación de Chile. He sido coordinador de Investigación en el Centro Saberes Docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Desde este centro he liderado equipos de investigación educativa con distintos enfoques metodológicos a nivel nacional e internacional, incidiendo en las políticas organizacionales dentro de nuestra universidad, como en el desarrollo de políticas educativas a nivel nacional. Actualmente me desempeño como académico asociado de la Universidad Católica de Valparaíso.

Correo electrónico: josolave@gmail.com

Susana Orozco-Martínez, argentina. Soy profesora en Pedagogía de la Universidad Nacional de Tucumán. Crucé el Atlántico hace veintiún años para llegar a Barcelona a estudiar una maestría y, posteriormente, el doctorado en Educación por la Universidad de Barcelona. Mi familia me acompañó en esta aventura en la que felizmente fuimos construyendo nuestras vidas y creciendo con el nacimiento, hasta ahora, de mis nietos: Martí y Tian. Trabajo en la Universidad de Barcelona con estudiantes en dos maestrías y en la formación inicial de futuras/os maestras/os de Educación Primaria y Educadores/as Sociales. He caminado en la educación convida de la riqueza que tiene entretejer relaciones, encuentros e historias como mujer, esposa, madre, abuela, amiga, compañera, académica, investigadora y profesora. Sigo aprendiendo.

Correo electrónico: susanaorozco@ub.edu

Luis Porta, argentino. Soy docente e investigador en la Universidad Nacional de Mar del Plata y en el CONICET, Argentina. Profesor en las asignaturas Problemática Educativa y Sociología de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación y director

del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Codirijo el Programa Específico de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Auto-Biográfica en Educación en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Mis intereses de investigación giran alrededor de la investigación auto-biográfica en educación, especialmente en torno a la intimidad en la construcción de la condición biográfica. Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

Francisco Ramallo, argentino. Soy doctor en Humanidades y Artes. Me desempeño como profesor adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y como investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Soy coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas, director del grupo de extensión Pedagogía y de su proyecto Cuir en educadorxs, co-director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y de su proyecto Formación del Profesorado X: Intimidad, afectividad y performatividad en la construcción de la condición autobiográfica. Además, regularmente me desempeño como profesor y/o tutor en cinco carreras de posgrado en la UNMdP y la UNR, dictando seminarios y conferencias en el país y en el extranjero sobre modos performativos de investigar en la educación. Correo electrónico: franarg@hotmail.com

Iván Salinas Barrios, chileno. Soy académico en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. He tenido la fortuna de trabajar con distintos equipos de profesoras y profesores de ciencias, involucrándome en sus prácticas y participando con ellas y ellos en experimentar innovaciones y sus registros. Me he interesado en las metáforas como formas de reflejar aprendizajes y saberes, pero también como formas de describir fenómenos escolares. Una de esas metáforas es la concepción del aula como ecosistema, o como conjunto de relaciones ecológicas. La metáfora permite buscar patrones de relaciones entretejidas en el ambiente de la escuela, pero también realza la idea de que la experiencia es algo único, que muchas veces solo se puede reflejar mediante historias, mediante relatos. La potencia que tiene el relato de incorporararnos a la vida en las aulas es muy convincente. Desde

que la descubrí, la entiendo como una forma de saber y conocer. Una herramienta poderosísima para la formación y el desarrollo profesional docente, de la cual quiero seguir aprendiendo.

Correo electrónico: iedusal@uchile.cl

Daniel Suárez, argentino. Soy profesor titular regular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en donde dicto las materias Problemas Pedagógicos Contemporáneos y Proyecto 2 (Investigación Educativa). También revisto como vicedirector del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Facultad, en donde dirijo investigaciones pedagógicas sobre la formación docente, la narrativa autobiográfica y biográfica, las redes de investigación docente y el cambio educativo. Estas cuestiones también son retomadas por líneas dialógicas de extensión universitaria mediante la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, que coordino en esa casa de estudios. Asimismo, formo parte del Comité Académico y del equipo docente de la maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires y me desempeño como coordinador del Programa de Doctorado sobre Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica En Educación de la Universidad Nacional de Rosario. En cada uno de estos ámbitos de trabajo académico, mi interés es contribuir a la revitalización del lenguaje educativo y de la pedagogía mediante el estudio narrativo de la práctica pedagógica y la investigación-formación-acción docente en redes de colaboración. Correo electrónico: danielhugosuarez@gmail.com

Juan Manuel Torres Serrano, colombiano. Soy profesor de Cultura Teológica y Humanidades en la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. En mi formación pregradual (licenciatura en Educación con especialidad en Estudios Religiosos) y mi formación posgradual (maestría en Teología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, Ph.D en teología Práctica, Université Laval, Quebec, Canadá), me interesé por abordar cuestiones y problemáticas teológicas desde perspectivas interdisciplinarias estableciendo diálogos con las ciencias humanas y sociales. Perspectivas y diálogos que se caracterizaron por miradas hermenéuticas, biográficas-narrativas. En la actualidad trabajo en la Universidad de la Salle de Bogotá como profesor titular

y acompaño asignaturas de pregrado relacionadas con la cuestión de la religión, lo religioso y la espiritualidad en la esfera social-política, y seminarios de posgrado (doctorado en Educación y Sociedad) centrados en el campo de la educación y la narrativa. Debido a la experiencia de formación que he tenido con los jóvenes universitarios, he desarrollado mis investigaciones en relación con: religión, jóvenes y espacio público; espiritualidad, bioética y salud; ciudadanías, jóvenes y prácticas religiosas. Todos estos campos de investigación han sido marcados por métodos y epistemologías narrativas biográficas. Mi experiencia y mi práctica como docente universitario me han llevado a valorar el acto de narrar, como acto emancipatorio, liberador, de conocimiento de sí y reconocimiento del otro.

Correo electrónico: jmtorres@unisalle.edu.co

Traduttore, traditore: la cuestión de la (im) pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes representa un proyecto de escritura y de edición colectiva realizado por académicos de diversas instituciones universitarias internacionales, que trabajamos en torno a narrativas docentes. El eje central sobre el cual giran los distintos capítulos es el problema epistemológico, ético y político que implica la intervención analítico-académica de los relatos de experiencia de profesoras y profesores, que suelen constituir la base sobre la cual producimos cierto conocimiento académico.

La obra es resultado de un ejercicio de escritura colaborativa, de lectura y retroalimentación al interior del equipo. Ello permite que, a la discusión bibliográfica y la teorización de la experiencia, concorra la apertura y profundización de perspectivas, propia del trabajo hermenéutico colectivo del que busca dar cuenta esta obra.

Si el traductor es un traidor de los sentidos que una obra encierra, ¿qué tan traicionera resulta nuestra acción cuando analizamos relatos docentes desde la academia, con los criterios de la academia?



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

ISBN 978-987-8927-38-1



9 789878 927381