

Aprendizajes en torno a una travesía doctoral: polifonías posibles

Learning around a doctoral crossing: possible polyphonies

Claudia De Laurentis¹

Resumen

Pensar la pedagogía doctoral desde la propia experiencia es creemos, terreno fértil para una reflexión que redunde en beneficio de la formación de futuros estudiantes de posgrado. A partir de la experiencia vivida durante el transcurso del programa de Doctorado en Humanidades y Artes de la UNR, este artículo se propone explorar dos aspectos centrales que abonaron la investigación que emerge durante ese transcurrir y que la condujeron a un final feliz. En primer lugar, una experiencia comunitaria que derriba el mito del trabajo doctoral en solitario. Talleres y seminarios metodológicos se convirtieron en espacios de construcción compartida que acompañaron la formación, el trabajo de campo y la redacción del informe como verdaderos talleres habitados por artesanos en formación. En segundo lugar, la posibilidad de incorporar la propia voz, y la polifonía que esos talleres y los participantes de la investigación produjeron por medio de la práctica autoetnográfica. La redacción de un diario de campo que recogía no solo la

Summary

Thinking about a post-graduate pedagogy from the perspective of our own experience might be a fertile ground for the education of future post-graduate students. This article aims at exploring two fundamental aspects that helped reach a happy ending for our experience during the Humanities and Arts PhD programme at the UNR. To begin with, the participants in the course (students, teachers and tutors) developed a sense of community that demolished the idea of a postgraduate as solo work. Workshops and seminars became a site for shared construction, and they built in the processes of study, field work and final research dissertation in the fashion of an artisan's workshops. In addition, the practice of autoethnography which allowed not only for the expression of the author's own voice, but that of the polyphony that mingled the voices of the interviewees, colleagues and theories. In this way, even though the sound was not always in tune, the writing of the autoethnographic journal resulted in a

voz propia, si no la de los entrevistados, compañeros y autores que se fundían en un coro no siempre armonioso pero que resultó una herramienta fundamental que aportó y acompañó el trabajo de campo y la producción final.

Palabras clave: Pedagogía doctoral; taller de artesano; autoetnografía

key tool during the field work and the writing of a dissertation.

Key words: Post-Graduate Pedagogy; artisan's workshop; autoethnography practice

Fecha de Recepción: 31/10/2019
Primera Evaluación: 30/11/2019
Segunda Evaluación: --
Fecha de Aceptación: 13/12/2019

Introducción

Abordar la problemática de una pedagogía doctoral desde la propia experiencia autoral implica desandar tortuosos caminos transitados de muchas maneras y en diferentes sentidos, pero en este caso en particular, nunca en solitario. Esta experiencia central en la vida académica de quien escribe implicó recorrer espacios y tiempos propios y ajenos, vivir y revivir experiencias que devinieron la encarnación de saberes de distinto tenor pero que indudablemente forman hoy parte, no sólo de la identidad de la investigadora que escribe, sino de la docente que habita aulas y la persona que soy.

Es preciso quizás introducir de que manera concebimos a la pedagogía para poder así posicionarnos frente a la tarea que nos proponemos: inscribir ese camino en la posible reconstrucción de una pedagogía doctoral. Para Alexander (2005) allí donde hay producción de conocimiento, hay pedagogía. Alexander propone reemplazar los límites geográficos, nacionales, epistémicos por marcos y modos de ser con un imperativo pedagógico: el de hacer del mundo un lugar inteligible para nosotros y para cada uno, en definitiva, para enseñar-nos. Entiende a la pedagogía como un proyecto epistémico y ontológico ligado a nuestro devenir. Pero no sólo en este sentido la formación de posgrado se inviste necesariamente de un velo pedagógico. Para Yedaide (2019: 2) “si entendemos a las pedagogías como prácticas de autorización y distribución discrecional de legitimidad discursiva y

a la investigación como una narrativa investida de legitimidad que se constituye en un relato poderoso en la batalla por la representación” el ejercicio que demanda el tránsito por un programa de doctorado, la investigación y producción de un informe final, implican indudablemente una práctica pedagógica.

Nos proponemos aquí recorrer las maneras en que esa práctica pedagógica, desde el sentido epistémico y ontológico, así como desde la búsqueda de legitimidad discursiva, atravesaron el devenir de la propia tesis doctoral que indagaba en la identidad de los formadores de docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Este camino presenta bifurcaciones, curvas y contracurvas cuyos puntos de inflexión demandaron herramientas que resultaron centrales a la hora de otorgar inteligibilidad y legitimidad discursiva a la propuesta. Entre ellas, quizás las más significativas fueran la idea de un trayecto doctoral concebido como el taller de un artesano en el sentido de Sennet (2009) y la práctica de la auto etnografía durante el trabajo de campo y la redacción del informe final.

Estas prácticas nos invitan a pensar en una pedagogía doctoral “en términos de romper a través, transgrediendo, interrumpiendo, desplazando, invirtiendo conceptos y prácticas heredadas, esas metodologías psíquicas, analíticas y organizacionales... [que] hacen posibles diferentes conversaciones y solidaridades (Alexander en Walsh,

2015)” Como una propuesta de “zona alternativa (Britzman, 2002)” que nos permita hacer-nos conscientes de nuestros preconceptos, prejuicios, y estructuras de pensamiento y acción dominantes y deshacer-nos en búsqueda de nuevos sentidos.

La bienvenida: seminarios y talleres de metodología como oportunidad de iniciarnos en el camino del artesano

Tradicionalmente la formación doctoral implica dos momentos bien diferenciados: los cursos y la tesis (Lovitts, en Fernández Fastuca, 2018: 26) marcando el paso de lo conocido a lo desconocido, de la dependencia del docente como habitualmente la conocemos a la independencia de decidir en solitario qué y cómo conocer. Creemos, sin embargo, que cada experiencia es única, y que en el mundo de los aprendizajes nada es blanco y negro, sino que abundan los grises que pueden convertirse en paletas de los más diversos colores dependiendo de quienes habiten esos espacios.

Esta dicotomía refiere también a la ineludible relación entre teoría y práctica sobre la que se han hecho correr ríos de tinta que exceden los propósitos de este artículo. Sin embargo, es pertinente establecer desde qué mirada pretendemos desestimar esta dicotomía. Es importante recordar que el binomio teoría-práctica en el origen del estudio de las ciencias naturales, donde teorización y fenómeno que se estudia se concebían como ámbitos distintos, uno independiente del otro (Carr, en McEwan, 1988).

Es así que,

al postular que toda teoría es no práctica y toda práctica es no teórica, este método subestima el dato de que todos aquellos que se comprometen en las prácticas educativas tienen que reflexionar sobre ellas y, por lo tanto, teorizar sobre ellas (Carr en McEwan, 1998: 251)

Uno de los espacios de las cursadas en el que ineludiblemente se da esta práctica y que habilita pensarla desde la metáfora del artesano trabajada por Sennet son los seminarios y talleres de metodología presente en todos los programas de formación doctoral.

Repensar la formación de posgrado desde la metáfora del artesano implica no sólo un giro discursivo. Lakoff y Johnson nos permiten pensarlo así al establecer una diferencia entre las expresiones metafóricas aisladas y asistemáticas y las metáforas *vivas*. Cuando una metáfora se convierte en parte de nuestro lenguaje y se naturaliza pasan a estructurar nuestras acciones y nuestro pensamiento de tal manera que están *vivas* “en el sentido más fundamental: son metáforas por las que vivimos (Lakoff y Johnson, 2001, p.95).” Frente a la tan mentada soledad del doctorando, estos espacios pueden ser concebidos como el taller del artesano, un obrar con otros y sobre otros, interviniendo, formando/los, transformando/los...

Una de las cuestiones centrales a la hora de pensar la formación de posgrado tiene que ver con la manera en que concebimos el conocimiento y

su construcción. La idea de artesano para Sennet remite al conocimiento encarnado, esto es: el pensar y el sentir se dan *juntos* en la práctica. Esto da por tierra con la dicotomía teoría – práctica en dos sentidos. Por un lado, con la jerarquía establecida de hecho en la secuencia en que se piensa la formación: se precisa incorporar en primera instancia una alta carga de formación disciplinar previa a sumergirnos en la investigación misma. Por el otro, con la idea de que la investigación inicia en el momento en que entramos en el campo.

Los espacios de programas doctorales que abordan los aspectos metodológicos demandan la implementación de medios y estrategias que permitan precisamente explorar aquello que los doctorandos traen cómo supuestos. Estos supuestos acerca de su disciplina, del conocimiento, de la investigación misma, pueden explorarse y de-construirse en estos espacios. Esta elucidación de sentidos es central a la hora de iniciar el camino de la investigación doctoral.

Por otro lado, para Sennet, todas las habilidades, incluso las más abstractas comienzan como corporales. Entre la práctica concreta y el pensamiento se establece un ritmo entre la resolución y la formulación de problemas que se hace habitual. Fue precisamente en estos talleres, a partir de las consignas clave proporcionadas por los docentes y el trabajo colaborativo de quienes participábamos que ese camino de formulación, resolución y consiguiente reformulación de problemas comenzó un andar que no se detendría. Ambas actividades son inherentes a la idea del artesano y permiten la reflexión que

se volverá un hábito en la búsqueda de concretar un buen trabajo. Esta necesidad permea la construcción del conocimiento en todos los ámbitos. Shön (1998) plantea una crisis del conocimiento profesional en áreas como la medicina, la gestión, la ingeniería haciendo foco en la “cuestión de la adecuación del conocimiento profesional respecto de las necesidades y los problemas de la sociedad (1998: 25)” Al descartar la pertinencia de un modelo de racionalidad técnica que siga una lógica aplicacionista que separa a la investigación de la práctica y establece jerarquías, ilustra la relación entre distintas áreas de la práctica: la primera, aquella que permite hacer uso efectivo de teoría y técnicas y otra a la que describe como “un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son confusos revoltijos sin posible resolución técnica... donde se encuentran los problemas de mayor interés humano (Shön, 1998:49)”. El tránsito por la formación doctoral nos sumerge en ese terreno pantanoso.

Los seminarios y talleres de Metodología de la Investigación que nos tocó transitar durante la el programa doctoral en Humanidades y Artes de la UNR, así como aquellos que acompañaron el tránsito entre la formulación del Proyecto y el inicio y transcurso del trabajo de campo y también la redacción del informe final surgidos de la oferta de posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP brindaron la oportunidad de iniciarnos en ese trabajo de artesanos en el que

“...Lo difícil y lo incompleto deberían ser acontecimientos positivos en nuestra comprensión; deberían estimularnos como no pueden hacerlo la simulación ni la fácil manipulación de objetos completos (Sennet, 2009: 61).” Es por ello por lo que hacer un buen trabajo, signo distintivo del artesano, significa ser curioso, investigar, aprender de la ambigüedad: en definitiva, negociar en la zona liminal entre la resolución y la formulación del problema que fueron moneda cotidiana en esos espacios.

Pensar la pedagogía doctoral en estas instancias como el taller de un artesano tiene no sólo implicancias prácticas sino éticas. Para Sennet, históricamente, la actividad artesanal saca al hombre del aislamiento, lo pone en situación de trabajo comunitario en el uso de herramientas de construcción colectiva. A partir de allí, no podemos menos que entender al taller como una comunidad de práctica.

La conceptualización de Comunidad Práctica establecida por Etienne Wenger (2001) parte de una teoría social del aprendizaje que integra los componentes necesarios para entender a la participación social como un proceso de aprender y conocer. Estos componentes son el *significado* que refiere a la capacidad individual y colectiva, siempre cambiante de experimentar la vida y el mundo; la *práctica*, que refiere a los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y perspectivas compartidas; la *comunidad* que refiere a configuraciones sociales donde nuestro accionar se considera valioso y se reconoce nuestra participación y por último la *identidad* que refiere a los

cambios que los aprendizajes producen en quiénes somos y a las historias personales que surgen del devenir en nuestras comunidades. Todos ellos son interdependientes y se entranan de manera compleja, a la vez que refieren a una experiencia familiar (Wegner, 2001: 22-23). Esta concepción del aprendizaje situado tiene como característica un proceso que Lave y Wenger (1991) denominan *participación periférica legítima* que permite hablar de las relaciones entre novatos y veteranos y de las actividades, identidades, artefactos, y comunidades de conocimiento y práctica. Trata del proceso por el que los nuevos participantes se convierten en parte de una comunidad de práctica. El proceso de convertirse en participante pleno de una práctica sociocultural compromete los propósitos de aprender de una persona y configura el significado del aprendizaje. Esta idea se sostiene sobre el postulado interaccional propuesto por Jerome Bruner que nos advierte precisamente sobre la interacción como herramienta fundamental para la adquisición de la cultura y el conocimiento ya que, como toda transmisión, el comunicar conocimiento implica una *comunidad de interacción* (Bruner, 1999: 58).

Entender el ámbito de la formación de posgrado como un taller en sintonía comunitaria puede brindar una respuesta sostenida y un ámbito de emotividad y vulnerabilidad mutuas que disparan lo emocional, lo moral y lo espiritual (Clandinin, Steeves y Chung, 2008: 65). Estas relaciones comunitarias, según Sennet, presentan una clara ventaja al

resaltar el modelo de la cooperación por sobre el de la competencia (2009: 49-71). Sin embargo, se dan en ellas cuestiones de carácter práctico y ético como las de la autoridad de quien enseña. Para Sennet (2009: 83) esta se ve legitimada por la habilidad del maestro artesano y por su actuar *in loco parentis*, o padre sustituto, situación similar a la de los docentes. Desde nuestra perspectiva, sin embargo, la autoridad se ve legitimada por la comunidad misma. Coincidimos con Alliaud en que es la autoría, lo hecho, lo que otorga esa autoridad frente a la comunidad (Alliaud, 2017: 37). En este sentido Nosei nos recuerda que “aprender juntos implica el abandono de la omnipotencia sapiente del educador. Abandonar la seguridad que nos provee el silencio del otro para asumir el riesgo fructífero que conlleva la pregunta (Nosei, 2008: 155).

Sin embargo, la necesidad de legitimar esa autoridad es una cuestión ética insoslayable, ya que es el docente a cargo, como el maestro artesano, el que establece los estándares de calidad. Sennet destaca en este sentido el lugar que ocupaba el orfebre ya que era quién determinaba la calidad del oro y de esta manera, el valor de la moneda y la riqueza de los poderosos (2009: 83). Este establecimiento de estándares implica la responsabilidad de generar un lenguaje que los haga claros para los no expertos y se traduzca en normas comprensibles, lenguaje que a su vez opera en la mejora de su propio trabajo. La claridad en los criterios que se establezcan para la formación no sólo redundará en beneficio de los alumnos sino en la mejora de la práctica del formador

a cargo. Este lenguaje desplegado en los espacios que funcionan a la manera de talleres artesanales permite a los formadores reflexionar sobre el sentido de su trabajo y reformularlo. El fracaso de esta construcción discursiva nos posiciona frente al riesgo del *síndrome de Stradivarius*(2) que alude a la transferencia del conocimiento y la imposibilidad del maestro de transmitir su experiencia convertida en conocimiento tácito (Sennet, 2009: 305). El autor sostiene que existe un juego constante entre el conocimiento tácito, aquel que no puede codificarse en palabras, que se ha encarnado frente a la demanda de repetición, y que opera como ancla para la acción; y la tensión consciente, que permite la crítica y la corrección que nos empuja a mejorar. Es de este juego que surge la calidad. Es por ello que

en teoría, el taller bien administrado debía equilibrar el conocimiento tácito y el explícito. Se insistiría ante los maestros para lograr que se explicaran, que sacaran a la luz el conjunto de pistas y movimientos que habían asimilado silenciosamente en su interior, a condición de que pudieran y de que quisieran hacerlo. Gran parte de su autoridad les viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben: su autoridad se manifiesta en su silencio (Sennet, 2009: 101-102).

Develar lo que opaca esta naturalización de lo que saben hacer demanda de la implementación de herramientas imaginativas. El valor de las mismas depende del reto que

planteen. El desafío consiste en romper el molde para el que fueron pensadas y utilizarlas para una nueva finalidad. Esta búsqueda de nuevas maneras de explorar usos de los instrumentos de que disponemos nos permite dar un salto intuitivo que permite a su vez traer a la conciencia el conocimiento tácito y que habilite transferir a otro uso. Este nuevo modo de uso planteará a su vez sus propios problemas y búsqueda de soluciones. El conocimiento así se construye y acumula comunitariamente, entre maestros y aprendices (Sennet, 2009: 239-293) abriendo el camino a las instancias que concretarán la investigación en marcha.

El camino de la indagación: autoetnografía como práctica pedagógica

Abordar el tema de la identidad, en este caso de los profesores que forman parte del ciclo de formación docente que se dicta para los profesados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP implicó no sólo formular marcos teóricos y metodológicos complejos sino desafiar las maneras en que concebíamos las identidades propias y ajenas. Volver sobre la pedagogía como legitimadora de discursos posibles nos situaba frente al problema de la autoridad que encarna la autoría de una tesis. Pensar desde allí una práctica pedagógica cuyos “fundamentos demanden riesgo, incertidumbre y compromiso en momentos traumáticos” y una práctica superadora del sujeto foucaultiano, aquel que se encuentra doblemente sujeto: a otros por medio del control y la dependencia y a su propia identidad (Britzman, 2002: 200).

Más aún, demanda que consideremos las identidades en términos que sitúen la producción de la normalidad como problema, focalizando en el coste de narrar las identidades y de las identidades mismas. Nos propone adherir a principios transgresores, que pongan en duda las regulaciones y los efectos de los condicionamientos categóricos binarios, tales como lo público y lo privado, el interior y el exterior, lo normal y lo raro, lo cotidiano y lo perturbador. Se ocupa de lo que no puede recuperarse, decirse o entenderse (Britzman, 2002: 199-203).

Nuestra respuesta a esas demandas fue abrazar la práctica autoetnográfica surgida de la necesidad de representar de alguna manera aquello que nos atravesó ni bien iniciamos el trabajo de campo. Esta práctica devino parte de esa pedagogía doctoral que intentaba romper con el canon académico que desde la ilusión del extrañamiento suponía una objetividad imposible de alcanzar.

En este caso, la autoetnografía surgió como un abordaje de la indagación y la escritura que intentaba describir y analizar de manera sistemática la experiencia personal de quien se sumergía de lleno en la investigación. Como metodología se trata tanto de un proceso como de un producto (Ellis, Adams y Bochner, 2011: 273). Denzin y Lincoln definen a la autoetnografía como una práctica radicalmente democrática. Su ejercicio refleja el flujo de pensamiento y significados personales del investigador, producto

de la situación inmediata. A pesar de que la experiencia vivida no puede ser estudiada directamente porque el lenguaje, el habla y los sistemas discursivos median y definen las experiencias que tratamos de describir, nos es posible, sin embargo, estudiar la representación de esas experiencias. El investigador se convierte así en sujeto de investigación con la escritura de narrativas reflexivas personales (Denzin y Lincoln, 2005: 645).

Se trata de una escritura performativa “donde se juntan el cuerpo y la palabra hablada, la práctica y la teoría performativa, lo personal y lo académico (Miller y Pellas, en Holmann Jones, 2015: 280)”. Los investigadores hacen foco de esta manera, según Ellis, Adams y Bochner (2011), en epifanías o momentos de crisis que surgen y son posibles a partir de las experiencias vividas en el trabajo de campo y que se han transitado como transformadoras (2011: 275-276). Se traduce en “un género borroso, esta se superpone con las prácticas de investigación y escritura de la antropología, la sociología, la psicología, la crítica literaria, el periodismo y la comunicación, a las que también se debe (Holmann Jones, 2015: 256)”.

La escritura autoetnográfica responde a la crisis que ocasiona las fuerzas en conflicto que desatan las decisiones que tomamos cotidianamente a lo largo de la investigación y que, en el caso de la indagación narrativa, originan tensiones entre la teoría, nuestros supuestos y las narraciones que recogemos. Volcar la experiencia cotidiana en la escritura abre una puerta a la comprensión de esos interrogantes. La escritura autoetnográfica, en línea con

los recursos que brinda la escritura literaria, resulta en una descripción densa que evoca estéticamente una experiencia interpersonal (Ellis, Adams y Bochner, 2011: 277). Este carácter performativo y estético se traduce en las últimas tendencias en experiencias que expanden nuestra comprensión de la teoría, el método y la ética en el trabajo de campo (Soyini Madison, 2018: xix). Entre ellas, la puesta en acto frente a un auditorio de las notas de trabajo de campo (Alexander, 2005: 411), que en nuestro caso se tradujo en un video presentado en el I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa realizado a fines de 2016. Esta puesta en acto no implicaba abandonar el texto o el campo, sino utilizar una metáfora “para considerar y compartir aquello que se pierde y queda fuera de nuestro campo de trabajo y nuestros textos, así como para pensar sobre el modo en que la representación complementa, altera, suplementa y critica dichos textos (Conquerwood, en Holmann Jones, 2015: 273)”.

La autoetnografía destierra la idea de que una investigación es posible desde un punto de vista neutral y no solo pone en evidencia, sino que además entrama en la investigación las emociones, la propia subjetividad y su influencia sobre el proceso de indagación (Ellis, Adams y Bochner, 2011: 273). Es una herramienta que refleja el abandono de ese *punto de vista soberano*, que pretende

un divorcio entre el intelecto,

considerado superior, y el cuerpo, tenido por inferior; entre los sentidos más abstractos, la vista y el oído (con las artes correspondientes, la pintura, 'cosa mental', y la música, cuya racionalización, analizada por Max Weber, se acelera entonces, así como su diferenciación con respecto de la danza), y los sentidos 'más sensibles'" y sobre el que "no se adopta ningún punto de vista" (Bourdieu, 1999: 38 - 39).

Muy por el contrario, resulta en un texto construido en capas, como un bricolaje, reuniendo aquello que el investigador imagina, descubre y tiene disponible y que Soyini Madison (2018) describe como un texto nómada que deambula entre datos de campo, recuerdos y formas y procesos estéticos que abren caminos a lo no nos resulta habitual, no se parece a lo que conocemos i nos animamos a desear (2018: xix). El texto deviene así en la encarnación del trabajo de campo en el investigador.

Sin embargo, la autoetnografía no implica regodearse en la propia identidad, si no que tiene sentido en el encuentro con el otro. En la indagación narrativa, necesariamente, investigador y participante construyen y reconstruyen una narrativa en común (Connelly y Clandinin, 1990: 5). Para poder desarrollar el potencial epistemológico de la autoetnografía es imprescindible que la narrativa resultante se comprometa y de cuenta de la co-presencia del *Otro*. El desafío en esta escritura es representar otro inapropiado/able, (Spry, 2018: 1101) es decir, otro que no se deje domesticar por las propias necesidades. La posibilidad de disparar la autorreflexión a partir de esta escritura

performativa, siempre situada, dará cuenta necesariamente del otro y despertará el compromiso ético con la manera en que logramos representarlo. La escritura involucra necesariamente al otro en la búsqueda de la propia comprensión. Según Spry (2018), esta es la razón de ser de la autoetnografía: involucrarnos y articular los extraños diálogos que establecemos y los lugares extraños que habitamos mutuamente. Ir donde otros métodos no van (2018: 1103).

Fue el inicio de las entrevistas lo que hizo emerger casi naturalmente la necesidad de llevar un diario de campo que diera cuenta de las impresiones que nos causaba y las emociones que nos tocaban transitar en ese sube y baja, y al que caracterizamos en reiteradas ocasiones durante la escritura como una montaña rusa en la que ese trabajo de campo se había convertido. Las primeras páginas presentan una reunión desordenada de notas que describen aspectos relativos a las posturas, los gestos, las reacciones de los docentes entrevistados y notas que referían a bibliografía y aspectos teóricos y metodológicos. El diario nació como un intento de recoger por un lado aquello que no se podía registrar en el audio y que no sólo era imagen, y las ideas y necesidades que surgían en el tránsito por el campo. Un gran block de notas recordatorio. A medida que avanzaba el trabajo de campo, y que la pregunta por la necesidad o no de conseguir el tan mentado *extrañamiento científico* (el distanciamiento intelectual

o posición de observador para Valles, 1999: 167) se volvía recurrente, el peso que este registro personal iba tomando, aumentaba. Por sugerencia de nuestro director comenzamos a indagar en la autoetnografía como método. Decidimos abrazar así de manera más rigurosa esta posibilidad que sumaba un nuevo instrumento a esta indagación. El rol del entrevistador, lejos de ser pasivo, se había convertido en receptivo, y el camino de obtención de los datos necesarios para la elaboración del informe final se convertía por su carácter performativo en un camino de indagación y transformación personal.

A medida que los docentes nos recibían y confiaban sus historias, nos descubrimos conmovida y empujada a la reflexión sobre la propia identidad (Ellis y Bochner, 2000). Esta experiencia nos evidenciaba el complejo diálogo entre el trabajo de campo y la mirada del autor (Holman Jones, 2015). Esta reflexión cotidiana, volcada en el papel a la vuelta de cada entrevista, en el transcurso de las desgrabaciones, o al culminar alguna clase fueron para la investigadora una interpelación continua a su propia identidad profesional que no puede ser escindida de la personal, mucho menos en circunstancias en la que este posicionamiento (Van Langenhove y Harré, 2016) invadía entre 12 y 14 horas diarias, seis días a la semana.

Durante la etapa de análisis de datos, la complejidad de la tarea también necesitó registrarse. Las palabras se agotaban en la escritura, así que se recurrió a imágenes fotográficas, algunas se compartieron en Instagram, Twitter o Facebook. Las imágenes forman parte también de este

diario autoetnográfico como expresión del proceso de indagación narrativa y fueron incorporadas como anexo al informe final. Este conjunto de registros/manifestaciones fue un intento por captar esa experiencia que para Larrosa puede calificarse como singular, inidentificable, irrepresentable y hasta incomprensible lo que la convierte en algo irreplicable y sorprendente (Larrosa, 2014: 32). Y que, a pesar de todo ese esfuerzo, precisamente por ser irreplicable e irrepresentable, quedó como un eco de lejano de momentos irreproducibles.

Sin embargo, el ejercicio de escritura autoetnográfica nos impulsaba en el camino de “pensar con y desde construcciones, creaciones y prácticas insurgentes que trabajan fuera, en los bordes y los márgenes, así como adentro, abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales (Walsh, 2015:3)” y a habilitar (me) la producción de ese un texto nómada que deambulaba sin rumbo cierto pero con paso firme.

En la búsqueda de cómo transgredir y ensayar fisuras en una tesis doctoral esta autora encontró una salida en los epígrafes y las codas autobiográficas que cerraron cada uno de los capítulos. Los epígrafes intentaban representar lo que pasaba por el cuerpo. Así la habitaron escritores como Sartre, William Blake, Svetlana Alexiévich, Homero y Julio Cortazar; la música de Bob Dylan, los Rolling Stones e Imagine Dragons que alentaban a recordar las casi indescriptibles

sensaciones que las palabras de alguno de los protagonistas aún nos producían. Por otra parte, las codas funcionaron como un acorde final, que cerrando los capítulos de una manera íntima y personal, mientras volvían a recorrer la construcción del capítulo en primera persona. Cada uno de los caminos recorridos se reflejaron en esas codas en un juego de cajas chinas:

Ese diario de campo se convirtió en un barco de papel que contenía, como podía, el impacto que los relatos de los entrevistados primero, los intercambios posteriores y el trabajo con el material implicó en mi propia identidad. La emergencia de recuerdos que me habían marcado, revivir las experiencias que me relataban, el cuestionamiento de posturas no solo frente a la profesión docente, sino a la vida misma me hacían sentir por momentos que estaba a la deriva (De Laurentis, 2018: 159).

Reflexiones finales

Los caminos de la formación doctoral son tan personales como las vidas de quienes los habitan. Sin embargo, desde nuestra propia experiencia intentamos abordar dos cuestiones que creemos un

aporte para pensar las pedagogías doctorales. En primer lugar, dar por tierra con el mito de que estos caminos se transitan en solitario. Entender los espacios de encuentro en seminarios y talleres como un taller a la manera del artesano, tal como lo entiende Sennet, nos abre la puerta a la construcción de una comunidad que puede y debe sostenerse en el tiempo enriqueciendo esa producción de conocimiento a la que nos abocamos. Por otro lado, el ejercicio de la autoetnografía nos habilita la incorporación no sólo de la propia voz, sino de tantas voces como las que habitan ese espacio de búsqueda y construcción que se ve enriquecida en su carácter polifónico. Desandar ese camino que en principio nos pareció tortuoso y que hoy sentimos surcado en compañía, no sólo de nuestro director y colegas más cercanos, sino todos los que de alguna manera participaron y nos acompañaron a transitarlo, abre hoy la posibilidad de comenzar a pensar una pedagogía doctoral con sentidos y posibilidades otras que enriquezcan las experiencias de quienes inicien su propio camino.

Notas

(1) Doctora Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR) en Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Inglés (UNMdP). Licenciada en Ciencias Políticas (UNR). Docente e Investigadora del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) E- mail: delaurentisclaudia@gmail.com

(2) Cuando Antonio Stradivarius murió, legó el negocio a sus dos hijos, Omobono y Francesco, quienes nunca se casaron y pasaron toda su vida adulta en la casa de su padre como sus siervos- herederos. Fueron capaces de comerciar en su nombre durante varios años, pero finalmente la empresa se fue a pique. No les había enseñado, no había podido enseñarles

cómo ser un genio.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J. (2005) *Pedagogies of Crossing*. USA: Duke University Press
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En Mérida Giménez, R. (ed.) *Sexualidades Transgresoras. Una antología de estudios Queer*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Clandinin, J., Steeves, P., y Chung, S. (2008) Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En Porta, L. y Sarasa, M.C. (comps.) *Formación y desarrollo de la formación docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* ETP/3 Mar del Plata: Grupo de Investigaciones Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. En *Educational Research*, 19(5), 2–14.
- De Laurentis, C. (2018) *La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el ciclo de formación docente de los profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (2005). Part IV Methods of Collecting and Analyzing Empirical Materials. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition 641–649. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A (2011). Autoethnography: An Overview. En: *Historical Social Research* 36 (4) 273-290
- Ellis, C y Bochner, A. (2000) Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En: Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Fernández Fastuca, L. (2018) *Pedagogía de la Formación Doctoral*. Buenos Aires: Teseo
- Holman Jones, S. (2015) Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa. (pp. 262–315).

- Lakoff, G. y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Larrosa, J. (2014) Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Arg.: Homo Sapiens Lave, J., y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- McEwan, H. (1998) Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, H., Egan, K., y Castillo, O. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Nosei, C. (2008) Las buenas narrativas docentes. Del espacio del destino al lugar de la historia. En Porta, L. y Sarasa, M.C. (comps.) *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. ETP/5. Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Soyini Madison, D. (2018) *Performed Ethnography and Communication. Improvisation and Embodied Experience*. Brixham, UK: Routledge
- Spry, T. (2018) Autoethnography and the Other: Performative Embodiment and a Bid for Utopia. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research (5th ed)*. Thousand Oaks: Sage Publications. (pp.1090 - 1128)
- Valles, M. (1999) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Lagenhove, L., y Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. En: *Revista de Educación*, 7(9), 77–96.
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En: *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 0 (4), 1. Recuperado de <http://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>
- Wenger, E. C. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Yedaide, M. M. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. En *Praxis Educativa* 22(1) 1-12