

## **Narrativa autobiográfica: Subjetividad y Experiencia en la investigación educativa**

### **Autobiographical Narrative: Subjectivity and Experience in Educational Research**

Jonás Bergonzi Martínez<sup>1</sup>

#### **Resumen**

¿A favor de quién se juega el privilegio de investigar? ¿Cuánto del deshabitar lo que nos perturba hay en ese investigar? ¿Qué tanto nos interpela el ejercicio en términos de proceso implícito y explícito? ¿Qué dinámicas se establecen entre el decir y narrar en la construcción autobiográfica? Pleno de emociones, el rol docente nos interroga a cada paso. El presente escrito, a partir de un relato biográfico narrativo personal, pretende interpelar-me (nos)<sup>2</sup> respecto de la construcción del yo biográfico en relación a esa otredad a la que nos debemos: los estudiantes.

**Palabras Clave:** educación; investigación educativa; narrativa autobiográfica.

#### **Abstract**

In whose favor is the privilege of research operating? How much of bowing out of the unsettling is involved in research? To what extent does research - in terms of the implicit and the explicit - challenge us? Which are the dynamics between saying and narrating in autobiographical construction? Full of emotions, our role as teachers questions us. With an autobiographical narrative as our starting point, this article intends to question (us) regarding the construction of the biographical me in relation to those we are duty-bound to our students.

**Keywords:** education; education research; autobiographical narrative.

*Recepción: 14/11/2022*

*Evaluación 1: 21/11/2022*

*Evaluación 2: 26/11/2022*

*Aceptación: 3/12/2022*

#### **Documentación narrativa y experiencias pedagógicas: una mirada introspectiva**

El ejercicio cotidiano de habitar los espacios gestados por las actuales contingencias propias de la *pos pandemia*, este devenir híbrido entre lo virtual y lo apenas presencial, conlleva un desafío constante a la función tanto del educador como del investigador. ¿Cómo y a favor de quiénes se juega el privilegio de investigar? ¿Qué recursos pone en marcha dicho privilegio en

función de deshabitar esos espacios conflictuados que sin embargo constituyen nuevas formas de *mirar* y por lo tanto *significar* desde el quehacer narrativo?

Construirnos desde lo dicho: *narrar-nos*, es una tarea compleja siempre que poner en palabras aquello que habita nuestra memoria de forma desordenada, y que esta evocación conlleve un sentido más o menos literal aun a pesar de sus simbolismos, resulta a menudo una odisea. Sin embargo, retrotraernos a esos recuerdos devenidos memorias por la carga afectiva que conllevan y por lo que significan a la luz de los años de experiencia adquirida interpela necesariamente nuestro *yo presente*. En tanto espacio de intersecciones, la investigación biográfico-narrativa permite la construcción de puentes (Southwell, 2007) de interpretación, puntos de encuentro en los que el desarrollo de tópicos relacionados con las estrategias pedagógicas se manifiestan en el relato de sí, en el encuentro que uno establece a partir de ese ejercicio. El tránsito a través de dichos puentes, a la manera de plataformas de reflexión respecto de aquello que habitamos, es sinónimo de crecimiento. El espacio *escuela* se constituye, entonces, como un devenir de confluencias posibles donde la relación entre *subjetividad-experiencia-discurso pedagógico* plantea nuevas reglas de interpretación del entorno educativo al significar aquello que bajo otros modelos permanecía oculto: en la narración emerge la voz de aquel que no la tenía y que por lo tanto tiene algo que aportar. En este emerger de “nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación” (Suárez, 2014:2) se recrea esta imaginación pedagógica como herramienta para pensar y propiciar nexos hacia mundos posibles. Por lo tanto, *biografizar* la experiencia personal (Delory-Momberger, 2014), como un mapa impreciso que se construye al paso, es transitar un camino de ida hacia la introspección, hacia el análisis de la puesta en escena del rol no ya como una mera formalidad técnica sino como una profesión afectada y afectante, constituida desde la relación con la otredad que es más que nunca la constructora inefable de la *nostredad* en el devenir complejo del doble ejercicio de investigador investigado, de experiencia subjetiva necesariamente objetivada. Representar la dimensión temporal de dicha experiencia humana íntimamente ligada a la capacidad de narrar implica cierto despliegue en el tiempo y el espacio a través de palabras e imágenes (Delory-Momberger, 2015) cuya relación con lo vivido, aún a pesar de no siempre ser directa y transparente, conlleva el poder volver sobre dichas vivencias a través del relato. Este *volver* inevitablemente entraña una *otra* construcción del yo ya que supone un detenerse con el propósito de ver qué pasa, de repensar ese atravesar dicho puente hacia márgenes posibles. La “biografía de la experiencia”<sup>3</sup> (*Op Cit.* 2015:58), por lo tanto, tal cual lo enuncia la autora, es un medio para un fin; una herramienta que, en tanto bagaje personal y social a un tiempo, plantea que lo vivido es tal a partir del sentido que toma en nuestro horizonte inmediato de significación, a partir de cómo se inscribe en nuestro propio universo de sentido en su encuentro con la otredad.

Por ello, poner en valor el rol del docente al proponer, a través de dicho ejercicio biográfico, una mirada sensible respecto de estas interacciones y sus procesos de redefinición pedagógica (Suárez, 2019) es consolidar la lucha sostenida ante la construcción de alternativas reales dentro de una educación pública de calidad. Asimismo, significa ejercitar la transmisión de la experiencia como modo de la aprehensión del saber de mundo.

### **Documentación narrativa y experiencias pedagógicas: la iniciación**

Podemos decir, en cualquier caso, que cada biografía contiene: el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales, políticos, en que este proceso tiene lugar. Por tanto, nuestro interés no está sólo en la propia historia de los sujetos sino en comprender los marcos en que se ha producido” (Rivas Flores, 2007: 5).

Bolívar (2002:2) cita a Ortega y Gasset al plantear que toda comprensión del comportamiento humano tanto personal como colectivo depende de la narración de una historia. Nada de lo que pasa en el mundo *es* si no es factible de ser contado a la manera de Borges en *Esse est percipi*<sup>4</sup>: en dicho relato, el protagonista asiste asombrado a la desaparición del *Monumental*, estadio de enormes dimensiones en el que ejerce su localía el club de fútbol River Plate. Por toda respuesta, recibe una verdad imposible de asimilar: el deporte como tal ya no existe en otro espacio que no sea el de la ficción, todo se sucede tras los oportunos decorados del canal de televisión de moda. La referencia empírica de Borges conjura, entonces, la posibilidad de que todo exista siempre y cuando pueda ser contado y por lo tanto, imaginado: narrar es a un tiempo percibir, significar, aprehender. Aún en las pasiones, la narración supera la emoción, la asiste, la estructura. La dimensión biográfica es fundamental siempre que ‘tiempo’ ya que nos constituye seres inmersos en un contexto que adquiere sentido mientras lo vivenciamos desde una subjetividad necesaria en términos de “conocimiento social” (Bolívar, 2002:4).

A propósito de un ejercicio propuesto en un seminario doctoral, compartimos entre doctorandos un relato autobiográfico breve en clave narrativa orientado al ejercicio docente. El texto que sigue es un resumen del presentado por quien suscribe, junto a un sucinto análisis post lectura respecto de sus correspondientes interpelaciones:

#### **Milagros**

El recuerdo de la primera vez que uno ejerce su rol docente de manera *formal* es imborrable. En términos de memoria, inevitablemente se convierte en un espacio entre los espacios en el que todos los mundos son ese mundo único y personal donde podemos construir un sentido propio, un pasaje de ida al futuro aquel que se pregona como posibilidad indisoluble de la escuela. Siempre que *ser-estar-en-el-mundo* implica la necesidad de hacer más pleno de vidas posibles nuestro universo inmediato, constituir en los pliegues de dichos espacios (a la manera de surcos en los que abrevan los recuerdos) una memoria personal y colectiva es un ejercicio necesario (Porta, 2021). De ahí que no pueda evitar que, una vez decantado el proceso de escritura, este relato me interpele, me obligue a repensar mi yo presente y a reconstruirme como sujeto pedagógico.

Era una mañana de marzo, mi primera vez en la escuela pública. Yo venía de una suplencia corta en un colegio confesional, uno pequeño en un barrio de clase media a pasos de Capital Federal. Cuando la docente titular se reincorporó y yo me quedé sin trabajo, por consejo de un compañero que vivía a pocas cuadras de allí, tomé los módulos de 8vo año de la E.G.B.<sup>5</sup> de una escuelita perdida en un barrio periférico de una ciudad periférica del conurbano bonaerense. Decir periférico (y para peor, dos veces) es ser de alguna manera un poco generoso. Hablar de aquello que por distancia, circunstancias o pobreza no pertenece al canon de lo mal llamado *céntrico* implica también la construcción de un conjunto de prejuicios y preconceptos. No era el caso. El barrio en cuestión redefinía el concepto de periferia: sumido en la marginalidad absoluta, se contaban de él historias dignas del más amarillista de los noticiosos. Mi Papá había trabajado años en una escuela así y siempre que podía nos llevaba con él a pasar la tarde perdidos en los talleres, la biblioteca de Isabel, la sala de computación. Por eso, cuando me ofrecieron esos módulos con la velada advertencia de que el barrio *era complejo*, no fue difícil aceptar el desafío como rito iniciático que me acercara a mi padre.

(Quizás en esa necesidad autoimpuesta de asumir dicho compromiso residía a un tiempo aquella de imponer (me) una voz propia, una mirada "interpelada por la emergencia y la intervención pública" [Suárez, 2014: 14]. Una mirada requerida por las carencias de esos chicos que desde la mal llamada *periferia* renegaban junto a mí de los postulados clasistas en la impostergable búsqueda de un constructo identitario propio, una reivindicación social y política [Rivas Flores, 2007: 3]. Pasarían muchos años para que pudiera darme cuenta de que esas elecciones tenían que ver con mi papá y mi deseo de transitar los mismos espacios dentro de la profesión: una identidad propia y compartida, un nombre más allá de la razón y mucho más cerca del sentir).

Luego de tres colectivos y un par de cuadras por calles de tierra, llegué al barrio. La escuela se divisaba ya de lejos, ocupaba en dos plantas toda una manzana en una zona de casas bajas. La entrada era por la esquina, un portón de chapa oxidada a medio pintar. En la vereda, dos cachorros sarnosos, acurrucados uno junto a otro, se peleaban amistosamente bajo un rayito de sol. No pude evitar pararme a contemplarlos, la sarna que ganaba sus cuerpos maltrechos me pareció una metáfora cruel del contexto. Me recibió la directora, una mujer mayor, psicóloga de profesión, que me miró con esa mezcla de recelo y picardía sin poder evitar decirme que era demasiado joven. *Los chicos te esperan ansiosos, hace un montón que no tienen Literatura, seguro les vas a caer bien*, me dijo mientras llamaba a la preceptora para que me acompañara al aula.

La clase transcurrió sin mayores sobresaltos. Era cierto, mi juventud supuesta me jugaba a favor y los treinta y pico enseguida me llenaron de preguntas y me hicieron sentir como en casa. Leímos un cuento, reescribimos el final y cuando menos me lo esperaba, el timbre de salida me avisaba que la clase se había terminado. Mientras guardaba mis cosas, y saludaba a los que iban saliendo, noté a una de las estudiantes parada junto a mi silla en el más absoluto silencio. Le pregunté por qué no salía, si quería decirme algo y por toda explicación, extendió sus manos juntas y me mostró lo que quedaba de una porción de *pastafrola* sucia y pisoteada. Recordé que la directora me había explicado, entre otras cosas, que a la mañana se les daba un

desayuno frugal para contener la ausencia momentánea de un comedor. La miré a los ojos y le pregunté qué había pasado. Sin poder contener las lágrimas, Milagros, me contó que ese día su hermana cumplía años y que le había guardado su porción de torta para llevársela de regalo. Mientras guardaba sus cosas, los desubicados de turno la encontraron y, para hacerla rabiarse, la habían tirado al piso. La miré a las lágrimas y a fuerzas de clichés, se me hizo un nudo en la garganta, sus ojos se me metieron hondo en el alma y sus manitos sucias me picaron la sarna de ciudad marginal. Sin saber que decir, torpemente, hice lo único que podía en esas circunstancias: le di dinero. No mucho, ni poco; lo suficiente para que comprara un chocolate más o menos generoso para su hermana. Ella lo recibió con la mirada baja, tiró lo que quedaba de la *pastafrola* en el cesto y se retiró en silencio.

(Lo puesto en palabras siempre implica cierta subversión: no nos percatamos de todo lo que tenemos para decir hasta llegar a ese momento en que lo dicho construye desde la auto-narración un mundo más allá del que creíamos propio: *lo escrito nos (me) interpela y por lo tanto nos (me) transforma de una manera que la realidad no lo hace*. El silencio, sin embargo, implica la inmovilidad propia de quien perpetra las cadenas del yugo: a la manera Lacaniana pensamos donde no somos, luego somos donde no pensamos ya que estamos convencidos de que el silencio es a un tiempo palabra y sumisión. Palabra por ese axioma que plantea que es imposible no comunicarse y sumisión porque callar aquello que debe ser dicho es perpetuar otra vez aquellas cadenas que puertas para adentro nos someten a todo tipo de condicionamientos externos. Quedarnos sin palabras muchas veces es eso: no poder dar entidad a lo que nos sucede. Narrarnos, aún a la distancia en el espacio y en el tiempo, es recuperar el *sentir* y dar lugar al *hacer*).

Una semana después, cuando creí que el momento ya estaba olvidado, llegó Milagros del recreo, me saludó con un beso y sonriendo me dijo *Tome profesor, lo de mi hermana, después le doy el resto* mientras en su manito tintineaban unas monedas. Yo intentaba acomodar unos útiles en el escritorio mientras firmaba el parte de asistencia y el libro de temas. Quedé paralizado. El mundo, mi mundo tal cual lo concebía, se detuvo. Durante unos segundos, los dos, ajenos a todo lo que pasaba a nuestro alrededor, nos miramos a los ojos; ella las manos extendidas, yo aferrado a mi lapicera como si esos garabatos en el temario significaran la vida misma.

No pude aceptarlo. De alguna manera había sido un regalo también para ella, un premio a su generosidad de niña pobre. Sin embargo, hoy, a la distancia, mientras la veo caminar sonriendo hacia su banco con las monedas aún en su puño cerrado, me doy cuenta de que el regalo fue para mí: ignorante, había elegido el camino más fácil, aquel que me permitía enterrar ese recuerdo lo más rápido y profundo posible para no pensar, para que la sarna no pique hasta obligarme a rascarme una y otra vez hasta que la piel hecha jirones se caiga a pedazos y de lugar a una nueva piel y por lo tanto una *otra* forma de ver el mundo. Pasaron años, cargos, escuelas, *Milagros*. En el proceso, "enseñé", así entre comillas, para no dejar de aprender. De mí, de la construcción diaria de ese saber que me define, pero sobre todas las cosas de ellos. De los chicos. De esos chicos que a pesar de la periferia, el frío, el calor, el barro, la lluvia, el viento; llegan cada mañana a la escuela con ganas de enseñarnos que hay otro mundo más allá de

nuestros mundos a la manera de un destino común donde la vida de cada quien se nutre de ello y ya no es la misma porque el otro es parte y en esa otredad encuentra su propia razón de ser.

(En toda investigación cualitativa inevitablemente emerge, por fuera de toda explicación utilitarista, un juego entre lo afectado y lo afectante en tanto ambos construyen a partir de la conjunción de voces un modelo de interpretación que, aún implícito, confluye de común acuerdo. Ese momento de convergencia - de parálisis, de mirarse a los ojos - es la razón de ser del quehacer biográfico narrativo: huella afectiva que da cuenta de nuestra intimidad como estrategia reflexiva del conocimiento propio y colectivo a un tiempo [Yeidade, Álvarez y Porta, 2015]. Repensar esas huellas en correlato con las de esa otros - estudiantes consolida la posibilidad de una escuela mucho más sensible a las necesidades reales de quienes la conforman).

### **Documentación narrativa y experiencias pedagógicas: un *continuum***

El privilegio de la voz propia como eje constructor del documental subjetivo (Arfuch, 2015) que emerge en cada relato biográfico implica una construcción de ese *yo* narrativo como singularidad temporo-espacial, inconclusa y plurisignificante. Esto último da como resultado una serie de identidades que convergen en una sola en tanto esta es el encuentro entre el *yo* oral - y su construcción discursiva - y el *yo* / *otro* / *otredad* fundido en su función comunitaria. El relato de sí torna inteligible el quehacer de uno mismo (Porta & Aguirre, 2019) ya que se manifiesta original, inédito e irrepetible; capaz de hacer tangible lo intangible: la memoria. Además, viaja en el tiempo siempre que narrar es (re) significar un hecho pasado a la luz de un presente que nos encuentra en otra posición de análisis, una despojada de prejuicios de antaño, mejor informada, más dispuesta a negociar con ese pasado que entendemos nos constituye en su doble rol de historia y futuro. Facilitar esos espacios de enriquecimiento narrativo de la vivencia es indispensable para poder redefinir aquello que nos pasó en función de aquello que *queremos* que nos pase.

Sanar a través de ese relato personal que nos reconoce e interpela en la narración es perseguir la posibilidad de que la realidad inmediata cambie. Este ejercicio potencia la voz propia como consolidación identitaria al disgregar las dinámicas hegemónicas sociales en favor de una mirada mucho más personal e intimista que pretende consolidar otros significantes conquistados sobre la base de nuevas formas de ver. A partir de ello, el saber de experiencia adquirido moldea ese *yo* docente implícito y explícito (Branda & Porta; 2017) mediante la construcción cotidiana y contextual de sensibilidades que conforman un *hacer en la contención* que se proyecta hacia el resto de los espacios que habitamos como educadores. Asimismo, nos convoca a sentirnos atravesados por dicho quehacer al permitir que ese *otro* construya su horizonte de expectativas en función de la confianza que dicha contención le dio (Litwin, 2016). En *Mal de escuela*<sup>6</sup>, Daniel Pennac describe maravillosamente dicha dinámica del aula utilizando como metáfora una cebolla:

Lo que entra en clase es una cebolla: capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas

renuncias acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado (...). En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada (*Op. Cit.*, 2012:60).

Asistir al desgajo de estas cebollas es un espectáculo maravilloso y aterrador. Maravilloso en tanto desafío, canto a la vida de aquellos que, aun teniéndolo todo en su contra, persisten. Aterrador para el docente, que aun a pesar de sus años frente al aula, todavía se (me) pregunta (o) si estará a la altura de las circunstancias. Pensar en la fugacidad de los momentos como premisa de la finitud de la vida y la posibilidad de componer nuevas formas de aprehender es también pensar en el (presente) relato como transmisión y enseñanza, como valoración subjetiva del mundo inmediato. Por sobre todas las cosas, es poner en juego una postura afectada y afectante, ética y estética de ese mirar que propone y supone lo constituido desde la oralidad como conformación de ese saber caro al ejercicio de nuestra profesión.

### **Referencias bibliográficas**

- Arfuch, L. (2015). *12. Espacio biográfico, memoria y narración*. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (P. 297-309). CLACSO.
- Bolívar, A. (2002). '*De nobis ipsis silemus*': *epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N°1.
- Borges, J.L. & Bioy Casares, A. (1967). *Esse Est Percipi*. En *Crónicas de H. Bustos Domecq*. EMECE.
- Branda, S. & Porta, L. (2017). *Relatos de historias vividas: reconceptualización de las biografías escolares de futuros profesores*. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Facultad de Humanidades - UNNE. Año 8. N° 11. (P. 63-89).
- Delory-Momberguer, C. (2014). *Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, N°62. COMIE.
- ID. (2015). *El relato de sí como hecho antropológico*. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (P. 57-68). CLACSO.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Literatura Random House.
- Porta, L. & Aguirre, J. (2019). *A autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa*. En Guedes, A. & Ribeiro, T. (Comp.) *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Ayvu.
- Porta, L. & Flores, G. (2021). *Maestros memorables o el amor está donde lo encuentres*. En *Maestras argentinas (y maestros y maestras)*. Entre mandatos y transgresiones. Tomo 4, Pág. 9. Coeditores: Centro Cultural de La Toma Ediciones / Asociación Civil Inconsciente Colectivo / Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.
- Rivas Flores, I. (2007). *Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento*. En Sverdlick, I. (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.

- Southwell, M. & Storino, S. (2007). *Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. En Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D. H. (2014), *Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 19, N°62. COMIE.
- ID. (2019). *Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente*. En Voces en el Fénix. La revista del plan Fénix. Año 9. N° 75. Marzo. (P. 116-123).
- Yedaide, M. M., Alvarez, Z. & Porta, L. (2015). *La investigación narrativa como moción epistémico-política*. Revista Científica Guillermo de Ockham, Vol. 13, N°1.

---

<sup>1</sup> Jonás Bergonzi Martínez es Docente de la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. [jbergonzimartinez@abc.gob.ar](mailto:jbergonzimartinez@abc.gob.ar)

<sup>2</sup> El uso del paréntesis pretende plantear una segunda lectura en la que el juego entre lo objetivo y lo subjetivo interpele el rol del investigador e incluya a ese tercero lector en las reflexiones a las que el presente escrito convoca.

<sup>3</sup> Entendida como un recurso de investigación, pero asimismo de significación - en este caso - del rol docente.

<sup>4</sup> Borges, J.L., Bioy Casares, A. (1967). *Esse Est Percipi*. En Crónicas de H. Bustos Domecq. EMECE.

<sup>5</sup> *Educación General Básica*.

<sup>6</sup> Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Literatura Random House.