

## Narrativas y Memoria: Recuerdos que construyen futuros pedagógicos posibles

### Narratives and Memory: Memories that construct possible pedagogical futures

Jonás Bergonzi Martínez<sup>1</sup>  
Vanessa Mandriola<sup>2</sup>

#### Resumen

¿Desde qué lugar nos interpelan los recuerdos en su función de puentes, nexos entre pasado y futuros pedagógicos posibles? ¿Qué espacios propician las narrativas de la memoria como herramientas de reflexión respecto de dichos nexos? Siempre que habitamos un presente que se nutre de la acción pretérita y nos interpela desde el no lugar que provoca lo inconcluso, construir un relato de la vivencia en el recuerdo de lo que fue, pero también en lo imaginado, es un ejercicio necesario respecto de aquello que esperamos en términos de futuros pedagógicos posibles y aún no pasa. Lo narrado, entonces, emerge como ese ejercicio de introspección que abreva en los laberintos de la memoria, que va y viene en los recuerdos y gesta en el relato consciente, y en lo no dicho, un presente pleno que construye necesariamente un futuro utópico.

**Palabras Clave:** Memorias; Investigación Narrativa; Pedagogía

#### Abstract

Where do memories as bridges and linkages between the past and possible pedagogical futures question us from? Which spaces do narratives of the memory as reflective tools promote? Whenever we live by a present that is nourished by past

actions and questions us from the nowhere triggered by the uncertain, building a narrative of the experience of the memory of what if was, but also of the imagined, is a vital exercise concerning what we expect in terms of possible pedagogical futures that have not taken place yet. The narrative, then, emerges as an introspection exercise that dwells on the mazes of our mind, that comes and goes between memories and comes into being in the conscious account, as well as in the unsaid, a fulfilled present that necessarily builds a utopic future.

**Keywords:** Memories; Narrative Inquiry; Pedagogy

Fecha de Recepción: 1/07/2022
Primera Evaluación: 2207/2022
Segunda Evaluación: 30/07/2022
Fecha de Aceptación: 31/07/2022

56. En cada  
esperar ajeno  
busco mi ausencia  
espejismo de barcos  
este yermo  
- recuerdo no vivido  
la espera olvidada -.  
Hugo Mujica<sup>3</sup> (2005:72).

En el brevísimo poema citado en el epígrafe del presente escrito, Hugo Mujica plantea una reflexión necesaria sobre el recuerdo como aquello del orden de la ilusión, de lo no necesariamente dicho, de la no concreción de esa espera que en tanto no se pone en palabras, se olvida. Construir una narrativa desde una vivencia (eje constitutivo de la memoria) que imaginamos en el recuerdo de lo que fue, pero también en la concreción verbal de ese relato, es un ejercicio necesario respecto de aquello que esperamos en términos de futuros pedagógicos posibles y aún no acontece.

Eso que aguardamos y aún no sucede, siempre que habitamos un presente que se nutre del pasado, nos interpela desde el *no* lugar de lo no concreto a la manera de los escritos de Borges<sup>4</sup>: laberintos dentro de los laberintos que en el mejor de los casos no conducen a ningún lado productivo. En *La casa de Asterión*<sup>5</sup>, el autor da voz a un personaje mítico – el Minotauro – quien deambula por los pasillos inacabables de su prisión mientras relata su vida. Esta obra lo retrata de una forma mucho más sensible respecto de la que plantea el mito clásico al dar cuenta de una mirada personal, introspectiva, casi humana. La narrativa, por lo tanto, como ese *contra* ejercicio de introspección que abreva en el devenir de dichos laberintos, que va y viene respecto de los recuerdos y su conformación en tanto memorias, gesta en el relato consciente, y en lo no dicho, un presente pleno que construye necesariamente un futuro utópico: para el Minotauro, una esperanza de liberación.

Atentos a que siempre hay algo nuevo para hacer, una meta a la que arribar, reconstruir reflexivamente la memoria pasada como una forma de repensar el presente es adscribir al no silencio propio de la *espera olvidada* a la que hace referencia el poeta ya que estamos convencidos de que el silencio es a un tiempo palabra y sumisión. Palabra que reside en los significantes de lo no dicho por ese axioma que plantea que es imposible no comunicarse y sumisión porque callar aquello que debe ser dicho implica no sólo no avanzar, también perpetrar aquellas cadenas-mandatos que puertas para adentro del corpus hegemónico someten a la indefensión. De ahí

que toda reconstrucción narrativa implique 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-biografía un mundo más allá del que creíamos propio: lo escrito interpela y por lo tanto transforma, es el *entre*, el hueco entre los huecos por el que la estructura de la hegemonía sangra siempre que hablar de algo necesariamente implica modificarlo. Es ese *entre* - resquicio entre grietas - el que adquiere particular relevancia en el narrar ya que es allí donde la vida transcurre, donde el encuentro con el otro - próximo aunque distante - nos transforma. Toda investigación que abreva en esa tensión provocada en el *entre* también como encuentro, como presencia, como *algo entre dos* (Duschatzky, 2008:14), permite un mirar distinto, cargado de la curiosidad de aquel que, aunque no mira por primera vez, asume que hay cuestiones que podría no haber visto nunca. Es, por ello, una investigación:

...aberta ao contingente, ao fluxo próprio que o ato de pesquisar encerra, ao pequeno, ao mínimo, ao corriqueiro, ao que é comumente refugado, sob a acusação de desimportante. O alhar curioso anseia pelo desimportante, porque é na ordinariedade que se escondem e revelam as potências transformativas entre sujeitos: como não prestar atenção naquilo que acontece entre nós? (Ogeda Guedes & Ribeiro, 2019:21).

(...abierta a lo contingente, al flujo propio que el acto de investigar encierra, a lo pequeño, a lo mínimo, a lo recurrente, a lo que es comúnmente despreciado bajo la premisa de no importante. Un mirar curioso ansioso por lo no importante porque en lo ordinario se esconde y revelan las potencias transformativas de los sujetos: ¿cómo no prestar atención a aquello que acontece entre nosotros? [Ogeda Guedes & Ribeiro, 2019:21 – Traducción de los autores]).

Ir en búsqueda de esas experiencias - palabras *otras* por fuera de la lógica academicista, a la manera del quehacer literario (Skliar, 2015), implica necesariamente desconfiar de los lugares *crystalizados* del saber positivista (en el doble sentido de la metáfora: aquello consolidado, pero también más fácil de romper debido a su rigidez) que no permiten pensar en las posibilidades del desvío, en el culto a una pedagogía de la desobediencia de manera tal de potenciar *otros posibles*. La fuerza vital que a partir de ello se genera nos obliga a seguir pensándonos, extrañándonos (a la manera del Formalismo ruso y su *ostranénie*<sup>6</sup>), construyéndonos, siempre que dicha vitalidad nos define *con* el otro en la tensión que se gesta en el estar, en el ser-sentir en y con la otredad: un *con* que implica disponibilidad, apertura, conciencia de lo que sucede a uno y al otro. Un quehacer ético y estético, pero también político y social.

Esta *singularidad* tanto en el método como en la metodología resulta en el encuentro de múltiples identidades que convergen en una sola en tanto esta es ese yo oral que construye en lo contado a otro yo conformado en su relación tanto con el recuerdo y su contenido como con el contexto comunitario de producción. Por eso

mismo, y a pesar de su condición autobiográfica, también puede ser considerado como un inter-texto abierto a las diferentes interpretaciones que ese *otro* / *otros* realizan respecto de él, por lo que la tríada texto/narrador/lector abraza desde su unicidad su condición de productora de significados para la otredad (Urbano, 2011) y forja puentes-palabras para meditar la experiencia tanto desde la vivencia *per se*, como de la mirada socio-histórica.

Entonces, ese privilegio de la voz propia que por consiguiente se gesta, en tanto conformación del documental subjetivo (Arfuch, 2015), permite la consolidación de ese “yo” narrativo como singularidad temporo-espacial (socio-histórica), inconclusa (porque siempre hay algo *nuevo* para decir) y, por lo tanto, plurisignificante<sup>7</sup>. Dicho narrar implica contar experiencias propias creadas en el *compartir* con uno mismo y con el *otro* envolviendo en un mismo quehacer pasado, presente y futuro. Contarse actúa, entonces, como un apropiarse de la trama histórica que posibilita la conformación de proyectos de vida de un sujeto y de su comunidad inmediata; por ello la importancia epistemológica de la tensión gestada como resultado de investigar sobre las formas del encuentro en la composición de caminos-redes de interacción, su papel en el fortalecimiento de elementos de permanencia identitaria y en la producción de acciones e innovaciones en las diversas dimensiones de la existencia *per se* (Benjamin, 1994). Por ello la importancia de la huella afectiva de ese ejercicio que da cuenta de nuestra intimidad reflexiva en relación con el mundo y por lo tanto de nuestra capacidad de definir-nos a partir de ella.

## **Pedagogía y Futuros Posibles**

La posibilidad de articular los medios para la construcción de futuros pedagógicos posibles convoca inevitablemente a pensar una pedagogía del presente viable: nada que no sea factible aquí y ahora puede serlo mañana. Romantizar el *después* como territorio de la utopía es peligroso si no se contempla el *hoy* como eje vertebrador de ese *después*. Y para ello, inevitablemente debemos propiciar un espacio de introspección respecto del *ayer* a través de preguntas que interpelen al recuerdo como una forma de significar el presente desde la vivencia y sus consecuencias. Dicha circunstancia, lamentablemente, muchas veces no va más allá del ejercicio abstracto de la producción de un saber y, por lo tanto, no se internaliza, no se asume como propia: lo sucedido siempre le pasa a alguien más.

En “*Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*”<sup>8</sup>, Guillermo Saccomanno cuenta la historia del *Nano Balbo*<sup>9</sup>, un joven argentino que mientras cumple el Servicio Militar Obligatorio<sup>10</sup> es asignado como maestro a una escuela rural dependiente del ejército. Balbo relata cómo él y sus compañeros “docentes” hacían uso de las pocas herramientas que tenían a su alcance; entre ellas, aún sin

saberlo, de la ejercitación auto - biográfica como recurso para la enseñanza:

Salíamos a grabar historias de vida. Las desgrabábamos y las transformábamos en lectura, una lectura que retornaba a quienes habían sido los emisores de los relatos. Ilustrábamos los materiales con fotos y dibujos. De esta forma los alumnos aprendían a leer la cultura popular recuperando su propia historia. Al principio les costaba reconocerse. Pero después decían: “Esto es como lo que me pasó a mí”. El reconocimiento despertaba un entusiasmo contagioso. Y entonces se borraba el “como”. En síntesis, la realidad que vivían nuestros alumnos era el punto de partida del proceso de aprendizaje, su mundo, su relato, su propia historia, pero también el punto de llegada del proceso educativo.

(Saccomanno, 2014:70).

“*Su relato, su propia historia*” como punto de partida del proceso de aprendizaje: los estudiantes del *Nano* no se reconocen en esos escritos que provienen de su propia oralidad, no obstante, se identifican con lo que allí se relata. En el ida y vuelta del laberinto textual leen lo que *otro* escribió, se involucran con la historia que ese supuesto *otro vive*, con el devenir de las palabras-hechos a la manera de esos eternos pasillos por los que deambula el Minotauro; pasillos que no conducen a ningún lado, pero sin embargo se parecen un poco al hogar. El entusiasmo que esto provoca da lugar a la desaparición del “como” a la que hace referencia Balbo y entonces sí la vivencia es propia. Y el aprendizaje también.

De igual manera, muchas veces el encuentro de las oralidades como referencias autobiográficas permite la construcción de significantes que hay que aprender a escuchar en tanto articulan desde un presente viable un futuro posible. Porque en alguna medida el ejercicio de reconstrucción autobiográfica es deconstrucción previa del yo como lo que ya está dicho, es evocar un recuerdo que inevitablemente convoca un narrador de otra época, uno que es pasado, pero singularmente presente y futuro. Es conjurar el ejercicio subjetivo de la memoria como un arroyo de huellas.

Asimismo, las historias de vida son parte ineludible del espacio que habitamos y compartimos y, a su vez, visibilizan otras historias. La internalización de la vivencia propia es la puerta de acceso a otras miradas, a otras formas de constituir ese pasado cuyo recuerdo nos convoca. Al igual que un prisma que a partir de un simple halo de luz descompone una multiplicidad de colores, una memoria desarticulada desde el contenido por fuera de la forma abre el espectro a otras interpretaciones que visibilizan nuevas historias y por lo tanto significan nuevas vivencias. Reflexionar sobre los procesos formativos a través de la biografía de la memoria es una forma de desestabilizar algunos significantes (auto) impuestos y romper con los modelos hegemónicos de un *producir ciencia* que no admite la experiencia en sus procesos formativos como forma de conocimiento y nos condena a la universalización del saber.

De ahí que dicho *hacer* sea una oportunidad de constituir una nueva epistemología, un *ver* mucho más sensible.

A partir de esto último, podemos afirmar que, a la manera de espacio entre intersecciones, de grieta entre márgenes, la investigación biográfico-narrativa construye puentes que ofician de puntos de encuentro en los que el relato emerge como método y metodología pedagógica a un tiempo, ejercicio que coordina plataformas de reflexión respecto de aquello que habitamos en términos educativos. El espacio escuela se constituye, entonces, como un devenir de confluencias factibles donde la relación entre *sujeto-experiencia-discurso pedagógico* configura esas nuevas formas de ver mucha más sensibles al entorno de producción y por lo tanto a los partícipes de esa comunidad de encuentro: el verdadero presente viable. 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 esas realidades posibles como finalidad en sí misma por fuera de los modos academicistas preestablecidos, universales. Biografizar la experiencia (Delory-Momberger, 2014) como un mapa impreciso que se construye al paso es transitar un camino de ida hacia la introspección, hacia el análisis del ejercicio del rol no ya como una mera formalidad técnica sino como resultado de una profesión afectada y afectante, constituida desde la relación con la otredad que es más que nunca la constructora inefable de la *nostredad*. Por ello, poner en valor el rol personal al proponer en el relato una mirada sensible respecto de nuestras interacciones y sus procesos de redefinición pedagógica (Suárez, 2019) no solo es consolidar la lucha sostenida ante la construcción de alternativas reales dentro de una educación de calidad, sino que también significa ejercitar la transmisión de la experiencia como modo de la aprehensión del saber de mundo.

## Notas

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Tradutora/Intérprete de LIBRAS do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Mestre em Educação (UNESA). Doutoranda 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

<sup>3</sup> Hugo Mujica, escritor, ensayista, poeta, artista plástico y sacerdote argentino (Avellaneda, Buenos Aires, 1942).

<sup>4</sup> Jorge Luis Borges, célebre escritor argentino (Buenos Aires, 24 de agosto de 1899 – Ginebra, 14 de junio de 1986).

<sup>5</sup> En *El Aleph* (1947).

<sup>6</sup> Concepto por el cual se plantea que el arte tiene la capacidad de extrañar al mundo real en tanto lo observa como si fuera la primera vez que lo hace.

<sup>7</sup> “Pequeños relatos que disgregan la mirada de lo social, en la creciente indistinción entre lo público y lo privado y la radial apertura de la intimidad” (Arfuch, 2015:299)

<sup>8</sup> Editorial Planeta, 2011.

<sup>9</sup> Orlando Nano Balbo, maestro, militante peronista, exiliado político (Pellegrini, Buenos Aires, 24 de octubre de 1948).

<sup>10</sup> Servicio Militar Obligatorio: instrucción militar obligatoria que debían cumplir los hombres de entre los dieciocho y veintiún años de edad en la Argentina durante el período consignado entre los años 1901 hasta 1994. Recibía la denominación coloquial de «colimba».

## Referencias

Arfuch, L. (2015). 12. *Espacio biográfico, memoria y narración*. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (297-309). CLACSO.

Benjamin, W. (1988). *Obras Escolhidas*. São Paulo, Brasiliense.

Borges, J.L. (1947). *La casa de Asterión*. En *El Aleph*. Emecé.

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.

Duschatzky, L. (2008). Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices. Miño y Dávila.

Laurentis, C. (2015). *Identidad docente: Herramientas para una aproximación narrativa*. En *Revista Entramados – Educación y Sociedad*. Año 2 N°2. Septiembre (67 – 74).

Mujica, H. (2005). *Poesía completa 1983 – 2004*. Fundación OSDE. Seix Barral.

Ogeda Guedes, A. & Ribeiro, T. (2019). *Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa*. En *Pesquisa, alteridade e experiencia*. Metodologías Minúsculas. Rio de Janeiro, 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. Co-editores: Centro Cultural de La Toma Ediciones



/ Asociación Civil Inconsciente Colectivo / Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré.

Skliar, C. (2015). *Escritura como extrañamiento*. En Desobedecer el lenguaje. (Alteridad, Lectura y Escritura). Miño y Dávila.

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 (116-123).

Sacomanno, G. (2014). *Un maestro. Una historia de lucha, una lección de vida*. Planeta Booket.

Urbano, C. (2011). *Re-significación identitaria y devenir en la temporalidad del curso vital*. En La vejez en el curso de la vida. José Alberto Yuni (Comp.). Colección Textos Humanos. Grupo Editor Encuentro.