

Educación sensible, metodologías minúsculas. Notas sobre la investigación narrativa como experiencia de investigación-vida

Sentient Education, Minuscule Methodologies. Notes on Narrative Research as a Life-research Experience

Adrienne Ogêda Guedes ¹

Tiago Ribeiro ²

Resumen

Como herederas y herederos del cartesianismo, en este artículo nos proponemos problematizar algunos de sus supuestos que han informado el campo de la investigación en ciencias humanas, sobre los que hemos reflexionado en nuestras investigaciones y formas de pensarlas y vivirlas. Se trata de cuestionar el conjunto de certezas que construyeron los pilares del pensamiento moderno, como el rigor científico, la neutralidad del investigador, la verdad, entre otras, para poner en juego los fundamentos que las sustentan. Asumimos en este artículo las perspectivas que nos animan, que entienden la experiencia de investigar como un acto singular de creación, abierto y flexible, una aventura en la que nos revelamos, tejemos encuentros, producimos conocimiento que tiene lugar entre personas cuyo camino es abierto y procesual. Una investigación-vida con la complejidad que le es propia.

Palabras clave: metodología de la investigación; educación; experiencia; investigación narrativa; sensibilidad

Summary

As heirs and heiresses of Cartesianism, in this article we set out to problematize some of the assumptions that have informed the field of human sciences, by sharing some reflections which stem from the ways in which we have done and lived research. The text questions a set of certainties that constitute the pillars of modern thought, such as scientific rigor, neutrality of the researcher, truth, among others, in order to bring into play the foundations that underlie them. We assume in this article certain perspectives that have encouraged us and that understand the experience of researching as a singular act of creation, open and flexible—an adventure in which we reveal ourselves, weave encounters, produce knowledge that takes place between people whose path is open and procedural. A life-research with the complexity that is peculiar to it.

Keywords: Research Methodology; Education; Experience; Narrative Research; Sensitivity

Fecha de recepción: 19/05/2023
Fecha de evaluación: 12/06/2023
Fecha de evaluación: 12/06/2023
Fecha de aceptación: 13/07/2023

Palabras de apertura: ensayar una introducción

Caminante, tus huellas son el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar.

Antonio Machado

Un camino comienza con el primer paso. Y, en el caso de la investigación en ciencias humanas, este primer paso inicia un viaje en el que no se sabe –y el gusto parece estar ahí–adónde se va a llegar exactamente. Lo que resta, por tanto, es la experiencia de caminar, de tomar caminos, probarlos, experimentarlos; perderse, tal vez encontrarse, tomar otros caminos, hacer otros caminos en el propio acto de caminar, como nos dice el poeta en el epígrafe de este texto.

Es sobre este gusto y este no conocer el punto de llegada que pretendemos versar. La educación y la investigación en tanto experiencias de caminar, de indagar y vivir, donde uno se desplaza sin puntos de partida y llegada fijos porque están hechos de movimientos y multiplicidades, constelaciones de saberes, contextos, vida (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2022). Versamos, conversamos sobre y desde procesos vividos que han ganado espacio en nuestras prácticas y vidas. Sin embargo, no queremos trazar palabras definitivas, demarcar categorías o una definición de la investigación de tal o cual tipo. Lejos de eso, queremos pensar desde nuestra experiencia con la investigación, de las relaciones y diálogos entre investigación y vida, entre vida e investigación desde lo que hemos vivido y desafiado nosotros mismos, como investigadores en ciencias humanas, en torno a la investigación educativa. No tenemos la menor pretensión, insistimos, de una afirmación definitiva o de una narrativa que reclame para sí el lugar de la verdad, porque creemos en la movilidad, en el movimiento y en el estar con los otros, transformándonos con los otros como una fuerza vital que nos obliga a seguir pensando(nos), extrayéndonos, haciéndonos otros.

Así, este texto nos anima a cuestionar una determinada concepción de la ciencia –y de la investigación, del conocimiento, del sujeto, del mundo–que quiere ser la verdad única, inamovible e indiscutible, casi como un dogma de métodos y procedimientos infalibles y apriorísticos. Una concepción que debe mucho a una perspectiva simplista, que cree en la linealidad del tiempo, en el todo como suma de partes autónomas, en la historia como una línea evolutiva que habría alcanzado su apogeo con el capitalismo y en la neutralidad y objetividad de la ciencia (Najmanovich, 2022). Desconfiamos de los lugares cristalizados, de las cláusulas, de las obligatoriedades, de las naturalizaciones, ya sea en el ámbito de la vida cotidiana, del arte o de la ciencia. Preferimos –o apostamos–por las vacuidades, los desvíos, las posibilidades. En este sentido, pretendemos, en este ensayo, pensar la investigación educativa como un dispositivo de indagación, desobediencia y performatividad de otros mundos posibles... Un gesto peligroso que puede interrumpir el flujo de la normalidad, del “así” de las cosas y escudriñar otras posibilidades, pluralizar la

mirada, componer comprensiones otras.

Sí, tal vez lo que estamos tratando es, en cierta medida y de alguna manera, una forma de ser menos investigadores y más investigación, como nos inspira Francisco Ramallo y sus aventuras investigativas; un modo desobediente que, en lugar de hacer honores y ofrendas a las normas, a los cánones, se desliza y desenreda atajos, callejones, callejuelas, alcantarillas. Una investigación que puede por sí misma forzar caminos, señalar carreteras, puentes, bifurcaciones, encrucijadas... Un camino vivido, huellas singulares que invitan a aventurarse por ellas, a probarlas, a sentirlas, a aprender. Pero, ¿qué investigaciones, qué principios, qué concepciones?

Maffesoli nos hace pensar en los cimientos, en la seguridad que proporciona un sólido cayado (2004). Considerar, de este modo, los fundamentos que sostienen los caminos de la investigación invita a pensar en otra investigación educativa, que no prescindiera del establecimiento de principios y concepciones que les son constitutivos, pero que englobe, en esos mismos principios, la comprensión que necesita permanecer abierta a lo contingente, al flujo propio que el acto de investigar contiene, a lo pequeño, a lo mínimo, a lo ordinario, a lo encarnado, vivo, minúsculo, a lo que comúnmente se rechaza bajo la acusación de intrascendente. La mirada curiosa anhela lo intrascendente, porque es en la ordinariez donde se ocultan y revelan los poderes transformadores *entre* los sujetos: ¿cómo no prestar atención a lo que sucede *entre* nosotros?

¿Y por qué la importancia de prestar atención a lo que ocurre en el *medio*? Porque es en este espacio exacto —de distancia y proximidad, de separación y aproximación— donde sucede la vida (Molina, 2014). Es ahí donde podemos convertirnos en otro de nosotros mismos, encontrarnos con el otro, encontrarnos extraños en el otro, transformarnos con él. Pero entendemos *con*, no como sinónimo de estar juntos, sino de estar abiertos, de estar disponibles. *Con* como sinónimo de disponibilidad, apertura y atención; principios éticos, políticos y estéticos para una investigación educativa, una investigación que se ocupa de la relación educativa, de lo que ocurre entre los sujetos, de la vida en tanto texto, historia, experiencia a ser indagada y narrada. ¿Un modo de investigación-vida?

Comprendemos la investigación-vida a partir de la observación de nuestros cuerpos, deseos, miradas, palabras; conversaciones, representaciones, silencios y gestos que desbordan el orden lineal de las relaciones normativas tradicionales; sentires y reflexiones compartidas que invitan a escuchar y a conversar como una posibilidad de experimentar los márgenes que hoy sigue proponiendo la literatura canónica a la investigación en educación. Las investigaciones-vidas constituyen maneras de escuchar desde el cuerpo, reconociendo las sensaciones, sentires y pensamientos, en tanto advertimos cómo se van entretejiendo el gesto, la mirada, las voces y la distancia del observador

que escucha. La indagación se nutre de la experiencia de esa escucha, del entramado de las conversaciones en común-unidad, donde la constelación habilita la investigación. (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2023: 304-305)

¿Qué cambia cuando pensamos en la investigación desde este lugar? ¿Cambia? ¿Qué modos otros de estar, habitar y vivir lo investigativo se presentan y polinizan desde esa apuesta y desafío?

Entre revelar y ocultar en la investigación: sobre el rigor, la neutralidad y el nombramiento de uno mismo

Las provocaciones presentadas hasta ahora nos obligan a recordar un breve pasaje vivido recientemente, que evoca preguntas que instigan a nuevas reflexiones sobre lo que es hacer investigación en ciencias humanas y, en particular, en Educación, sobre todo desde una mirada que advierte la vida misma como nutriente indagativo.

El otro día, una de las investigadoras del grupo al que pertenece uno de los autores de este texto—una investigadora que estaba en su primer año de máster y con la que estábamos escribiendo un artículo en respuesta a una convocatoria de publicación—envió el siguiente mensaje: “Hoy me han dicho en el grupo del Máster que las revistas no suelen aceptar artículos en los que el investigador se revela. ¿Debemos entonces eliminar los pasajes en los que se habla de nuestros trayectos y formación?”. Nos movilizaba la delicada confección de la trama de un texto sobre el cuerpo y la educación infantil, cuidando de pescar palabras que hablaran bien sobre las ideas y temas que queríamos explorar. Estaba preocupada. Íbamos a enviarlo a una revista. Hablamos de nuestra formación en ese artículo, de ese proceso tan importante en una biografía, en una vida. ¿Debemos, bajo pena de que nuestro artículo sea rechazado, escondernos? ¿Debemos entonces utilizar una escritura “neutra”, sin el nombre, la cara y la firma del escritor? ¿Una escritura sin rostro, voz y cuerpo? ¿No sería esta una escritura que se ajusta a gramáticas normativas, limitando y categorizando las sintaxis? ¿Una escritura amparada en las definiciones que delimitan lo que puede o no puede ser ciencia, investigación, indagación?

¿Por qué una escritura no encarnada, sin la firma o el rostro de quienes la producen? ¿Por qué la escritura de una investigación habría que darse sin las marcas de las voces, trayectorias y existencias de quienes la viven? ¿La escritura científica válida necesita quitarse las dimensiones subjetivas que singularizan al sujeto y su mirada?

Afirmamos —no sin una pausa de reflexión— que no, que nuestros textos parten y se nutren de nuestras experiencias, que desvelarlas es mostrar los caminos de la investigación, las “huellas” de nuestro caminar, los rastros singulares, los trayectos y los enredos; nuestros pasos y nuestras jornadas, nuestras redes de sentido y

formación, las marcas y tejidos de y desde la vida. No es que no tengamos también nuestras preocupaciones. También nos interesa divulgar lo que investigamos, porque creemos que investigar es una tarea social. Por lo tanto hay que compartirla, invitar a otros actores a que instiguen sus curiosidades, a que contribuyan –este es el deseo más apremiante– al campo de la educación y la investigación. Pero... ¿hasta dónde llega esta preocupación por las expectativas formales del investigador? ¿Qué queremos decir con “contribuir”? Y, además, ¿hasta qué punto existen diferentes formalidades que se basan en diferentes concepciones de la investigación? ¿Puede la vida y lo que ella informa ser el punto de partida y llegada en la investigación? ¿Qué significa ello sino la afirmación de las historias singulares y colectivas como algo que tiene qué enseñar, dar a pensar, invitar a la transformación? ¿No es la vida también lo que ahí sucede, con otros?

Investigaciones-vidas surgen y brotan desde nuestras trayectorias vivas y entramadas; valoran la subjetividad por estar constituida por múltiples dimensiones no vinculadas estrictamente a la estratificación de los contenidos de la educación, cartografías habitualmente referidas a indicadores medibles, índices o variables controlables (ROLNIK, 1989). Por su parte, valoran aspectos flexibles afectivos, indeterminables, emergentes y vinculantes. Cuando esto ocurre en la investigación educativa, se construyen líneas de escape, convergiendo en procesos que traen lo nuevo. Estos procesos que son colectivos conectan con otros tiempos, con realidades soterradas o lo que va más allá del sujeto; construyendo nuevos territorios existenciales (DELEUZE, PARNET, 1998). (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2023: 305)

En medio de estas cuestiones, la pregunta planteada por el investigador en el relato anterior apunta a la indagación sobre el hecho de revelarse u ocultarse a sí mismo o a otros participantes de la investigación... Ideas que hacen surgir concepciones muy concretas de lo que es la investigación. El ocultamiento apunta a una supuesta neutralidad del investigador, basada en la concepción de la ciencia acuñada en la Modernidad en la que la asepsia sería capaz de producir un conocimiento “verdadero”. Neutralidad, verdad, asepsia, control. Ideas que no pueden entenderse sin preguntarse: ¿de qué ciencia estamos hablando?

El positivismo moderno nos enseña que la realización de la ciencia requiere un rigor capaz de garantizar la estandarización y el control de los experimentos. Rigor expresado a través de métodos que deben seguirse al pie de la letra, bajo pena de que los resultados obtenidos no se ajusten a la realidad observada/investigada. Es también esta misma ciencia la que nos enseña, a través de un incansable trabajo de subjetivación –por muy neutral y objetiva que pretenda ser–, que sólo a través de la razón podemos conocer, ya que a partir de ella es posible investigar y explicar la realidad, sin interferencias del yo. La ciencia, aunque metódica y exacta, sería neu-

tral, por lo que hay que expurgar los sentimientos, las sensaciones y las emociones.

La modernidad, que hegemoniza esta concepción científica, se caracteriza por la vigencia de unas convicciones cuyo enunciado puede atribuirse a la intuición del *cogito* formulada por René Descartes, en el siglo XVII, y que influirá en todo el siglo XVIII, conocido como el “Siglo de las Luces” (Ilustración). La Ilustración parte de la razón, que se convierte en la forma exclusiva para el conocimiento de la “verdad”, poniendo bajo sospecha todo conocimiento que provenga de la fe, la intuición, la tradición (Costa, 2007). Esta perspectiva aspira a que todo conocimiento sea traducible a fórmulas físico-matemáticas comprensibles, dotadas de la máxima objetividad y descartando la subjetividad por considerar que estaría lejos de lo real, *La loca de la casa* (Montero, 2004); real que sería, eso sí, común a todos los hombres: la concepción de que lo real no solo es matematizable, sino también comprobable experimentalmente según métodos rigurosos.

En el centro de esta concepción está la idea del conocimiento como ajeno a la complejidad de la realidad (que siempre es compleja y múltiple) y del sujeto como separado del mundo ahora objetivado— o sea, el conocimiento, el saber como ajeno a la vida. Además, al primero (al sujeto) le corresponde, a través de la razón, la explicación, la descripción, en definitiva, un conocimiento global sobre el mundo; conocimiento que sería capaz de conducir al progreso, a la civilización y a la resolución de los problemas de la humanidad. ¡Amén! Si no es la creadora, la ciencia es la salvadora del mundo.

Sin embargo, en la época contemporánea este conjunto de certezas que constituyeron los pilares del pensamiento moderno entrarían en una crisis paradigmática (Najmanovich, 2008), ante las transformaciones culturales y políticas de los siglos XX y XXI que, entre otras cuestiones, problematizan la supuesta distinción entre verdades permanentes de la razón y verdades temporales de los hechos, entre la propia aspiración de controlar la “realidad” para conocerla mejor e incluso la imposibilidad de llegar a una verdad que consiga alcanzar una realidad tan vasta, dada su mencionada complejidad.

La imposibilidad de abordar problemas holísticos, que conjugan múltiples dimensiones y requieren miradas transdisciplinarias, como las cuestiones ambientales, la desigualdad social, la violencia y muchos otros problemas actuales, así como la imposición de otras lógicas de relación, acceso y producción de conocimiento, potenciadas por las ciencias de la complejidad, los sistemas dinámicos y la teoría del caos (Najmanovich, 2022) impusieron a la ciencia moderna la pérdida del estatus de verdad y la convivencia con otras formas de pensar, crear conocimiento, otras estéticas del pensamiento y mapas cognitivos. No hay ninguna teoría general que pueda explicar el mundo, denuncia Santos (2010). No hay perspectiva teórica que no sea en sí misma una visión limitada y limitante, por lo tanto sujeta a cuestiona-

miento y superación, por mucho que la ciencia clásica se haya asumido a sí misma como un relato universal.

En el contexto de las teorías y concepciones que reclaman para sí el estatus de verdad y la condición de neutrales, el rigor ha sido una palabra muy utilizada a la hora de definir lo que es fundamental garantizar para el ejercicio de la investigación. Como las palabras – ¡como la existencia! – no son neutrales, sino que transmiten significados y valores, vale la pena examinar el significado del diccionario de este en particular.

En el diccionario en línea *Priberam*³, “rigor” se define como “Fuerza, fortaleza, dureza. Rigidez, tensión excesiva, inflexibilidad. Gran severidad (de principios, moral, etc.); austeridad, intransigencia. Exactitud extrema, demasiada escrupulosidad: los rigores de la legislación. Calidad de lo que es doloroso: los rigores del invierno”. Cabe recordar también que los rigores eran el objeto del trabajo de los agrimensores en la antigua Roma: gracias a la gruma (o groma) los agrimensores podían trazar líneas rectas (rigores), que servían para demarcar los territorios y sus límites (Agamben, 2014).

Sin embargo, si concebimos la investigación educativa, en tanto modo de investigación-vida, como un acto de creación, abierto y flexible al cambio, un *viaje en el que no se sabe exactamente adónde se va a llegar*, tales definiciones e imágenes en torno al rigor no resuenan, no definen el carácter no rígido, no flexible, no exacto que puede asumir la investigación-vida. Si pensamos en una metodología que se va esculpiendo en el propio desarrollo de la investigación, a lo largo de su acontecer y progreso, entonces estamos hablando de una metodología singular. Metodologías que no se pueden repetir ni copiar; se viven, como experiencia, como movimiento y viaje, tal cual la vida misma.

Y una investigación educativa, en tanto investigación-vida, exige una metodología de la singularidad, algo personalmente irreplicable, por tanto sólo retrospectiva: ¿cómo conocer de antemano los movimientos y pasos vividos, recorridos? Investigar la experiencia educativa (Contreras y Pérez, 2010) es del orden de lo acontecido. Si aceptamos que la experiencia es lo que pasa, lo que atraviesa y modifica al sujeto (Larrosa, 2011), entonces la experiencia de investigación también tiene que ver con el acontecer, la travesía, la transformación: la vida encarnada y performada.

De esta forma, el rigor deja de ser la marca de certeza o la garantía de tal o cual acción; se asume como una apuesta ética, estética y política. Se trata del reconocimiento y asunción de la investigación como dispositivo transformador, que abre posibilidades de cuestionamiento de nuestras creencias y saberes, frente a la legitimación de la alteridad del otro. El reconocimiento de la alteridad del otro como rigor innegociable en nuestras investigaciones: que las voces y experiencias de los otros no sean apagadas ni negadas, que las vidas sean textos presentes y visibilizados.

Por lo tanto, se trata de una apuesta por una forma diferente de comportarse en la investigación, más abierta a la idiosincrasia de la investigación, a los detalles, signos e intuición del investigador, a lo contingente, propio de las relaciones y procesos educativos. Es decir, ¡una apuesta por el *rigor flexible* (Ginzburg, 1989)!

Uniendo el rigor y la flexibilidad, afirmamos la vida y modificamos el primero por la cualidad de lo flexible, es decir, lo que es capaz de doblarse, de arquearse, de moverse, de hacerse vivo. Ginzburg quita al rigor positivista su fuerza, su “sustancia”, subrayando un paseo, un movimiento que es desplazamiento, invención, sensibilidad, atención, posibilidad de reconfigurar el camino y revisar los pasos. En el lugar de la exactitud, de la rectitud, de la precisión, la apertura, lo incierto, lo posible, lo contingente, lo vivo –y toda la pluralidad y multiplicidad que implica-, podemos gestar otra cosa, o incluso ampliar nuestra forma de entender la propia idea de rigor.

Al dialogar con la idea de Ginzburg (1989) sobre el *rigor flexible para pensar* la investigación-vida en contextos educativos, afirmamos una cierta forma de hacer investigación que afronta el pensamiento en su radicalidad, señalando que la singularidad y la flexibilidad de la investigación no la despojan de una serie de preocupaciones en torno a esta acción: compromiso, responsabilidad, coherencia, capacidad de respuesta, presencia, escucha, conversación y reconocimiento. Hablamos, por tanto, de una investigación que pueda escribirse y experimentarse en primera persona (sin negar la colectividad ahí presente), que pueda decir algo del yo investigador, revestido e investido de la propia palabra (sin negar su dimensión comunitaria), del camino singular, en relaciones en las diferencias, en relación con otros sujetos y sus mundos. Sí, una acción investigadora en la que somos nosotros y en la que estamos, con cara, sangre, cuerpo y huesos: experimentación, sensibilidad, presencia, atención, escucha, acompañamiento, vida—una suerte de gestos que conforman una investigación en primera persona, es decir, una investigación que tiene, ella misma, la autoría y el estilo como marca y forma de caminar, de habitar el hacer investigación.

Tal vez, llegados a este punto, valga la pena preguntarse: ¿cuál es el precio de una investigación sin el yo? ¿Qué honorarios paga el investigador ciego por la cientificidad, por la rigurosidad, por la objetividad? ¿Qué dice o puede decir una acción de investigación en la que el rostro de quien escribe se esconde en la impersonalidad de las líneas y los párrafos que buscan asépticamente una supuesta neutralidad, que niega a la vida como nutriente de la construcción del saber? ¿Tiene más validez el texto que apuesta por la ausencia de quien lo produce y por el borrado de sus huellas?

No para nosotras. Si no están las marcas, las historias, los relatos, las narrativas, no está la vida. Vivimos vidas relatadas, subrayan Clandinin y Connelly (2015). Perseguimos el sabor de una investigación viva, la amargura de sus caminos rumiados tantas veces, el desafío de la desnudez de nuestro ser en los desvíos que componen

las rutas, rediseñan los senderos. Somos conscientes de que las impresiones, los resultados provisionales aportados por medio de la escritura que, en este momento, goteamos sobre la hoja de papel, mañana pueden no corresponder ya a la cara con la que la enfrentamos, la miramos, la vivimos. Es el riesgo de la investigación, la condena de los que investigan, de los que comparten sus descubrimientos a través de la escritura: mañana su escritura no será la misma, o no dirá lo mismo, porque no serán los mismos, no sentirán lo mismo. Muchas veces es el propio proceso de investigación el que afina la mirada, delineando más claramente, al fin y al cabo, qué es lo que realmente buscamos.

Dicha propuesta nos acerca a una investigación que se escapa, se desliza... Lejos de las ofrendas a los métodos, al paso a paso; lejos de los honores a los procedimientos ritualmente alineados por una gramática (¡o dogma!) de la metodología como tribunal inquisitorial de la investigación científica y de la escritura académica como escritura objetiva y neutral. Una investigación que busca escuchar y prestar atención como una forma de estar presente, de cuestionar el camino recorrido y por recorrer, una apertura para que nos suceda algo, para que veamos lo que tan fácilmente se nos escapa: la risa, la mirada apasionada, el cuerpo inquieto, el susurro insistente, las notas intercambiadas, la palabra no dicha, el silencio que grita, la palabra que disimula, el abrazo que acoge, la broma que acerca, el sentimiento que aleja, la merienda compartida, el deseo no expresado, la fuerza interrumpida...

Somos cuerpos que escuchan, observan, sienten y piensan. La escucha es dispositivo

de investigación-vida: hace posible escuchar al otrx mientras me escucho a mi mismx, a percibir lo comunitario y el común en lo íntimo. Escucho porque converso, converso porque escucho. ¿Escuchamos? (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2023: 307).

Y escuchar y prestar atención no se ajusta a los manuales y prescripciones de la investigación como reproducción, como aplicación de métodos o cumplimiento de pasos a priori. Por el contrario, persiguiendo el carácter vivo y móvil de las relaciones entre los sujetos, se habla de una huella singular, de una firma, de un nombre propio, de una forma de estar presente, de hacerse presente, de buscar nuevas preguntas, de habitar corporal y poéticamente un espacio en el que se puede pensar con el otro, en el que es posible revelar un camino propio, único e irrepetible:

Por muchos caminos diferentes y de muchas maneras diferentes he alcanzado mi verdad; no por una sola escalera he subido a la altura donde mis ojos recorren el mundo. Y nunca me ha gustado pedir caminos, ¡eso, para mí, es siempre repugnante! Prefiero preguntar y probar los propios caminos. Ensayar y preguntar ha sido todo mi caminar -¡y, en efecto, también hay que aprender a responder a ese preguntar! Este es mi gusto: no un buen gusto, ni un mal

gusto, sino mi gusto, del que ya no me avergüenzo ni lo oculto. “Este - es mi camino, - ¿dónde está el tuyo?”, así solía responder a quienes me preguntaban “por cierto”. El camino, de hecho, ¡no existe! (Nietzsche, 2011: 272).

El camino, de hecho, no existe. Hay que caminar, hacer y habitar el camino, probarlo, experimentarlo, hacerlo en el proceso de caminar. Este carácter personal del camino tiene que ver con revelarse, mostrarse en la acción investigadora, indagar, sentir, dejarse ser afectado. Revelarse es no utilizar el espacio de investigación para un ejercicio narcisista que lo haga girar en torno al investigador sin indicar posibles conexiones, aportes que amplíen las formas de ver, pensar, conocer, sentir. Los relatos de los sujetos, en sus despojos y acontecimientos, nos permiten conocer y comprender una serie de fenómenos; historias únicas que no pueden ser resumidas, docilizadas por manuales metodológicos o métodos objetivadores. Hablan de urdimbres y constelaciones vivas.

Son muchos los autores y las perspectivas metodológicas que acogen y valoran lo singular, las trayectorias vitales, indicando que hay potencia en los estudios de la vida cotidiana, las biografías, las autobiografías, las historias de vida y las cartografías de los espacios escolares (Clandinin y Connelly, 2015; Garcia, 2003; Oliveira y Sgarbi, 2008; Passeggi, 2016; Porta, 2021; Ribeiro, Souza y Sampaio, 2018). Tal vez se trate de esto: el intento de poner la investigación en un lenguaje singular o en un lenguaje propio, lenguaje de la vida. No una investigación que ofrezca y se sacrifique a los cánones científicos, a los cortes anormalizadores y estigmatizadores de textos llenos de subjetividad o experiencias. ¿Por qué no un tipo diferente de escritura académica, cercana a la experiencia viva de existir y relacionarse? ¿Por qué no invertir en *otras formas de escribir investigación en educación?* (Callai y Ribetto, 2016: 12).

Sí, nos parece que una investigación tal o cual es también un gesto. El gesto como algo que soporta y profana (Olarieta, 2016) el acto mismo de investigar, que pretende desvanecer los contornos de la recta y tan bien diseñada investigación canónica, desgarrar el manual metodológico del hacer estrictamente estructurado, ampliar la idea de una escritura académica. Una escritura-investigación que se ocupa de los restos, las huellas, las marcas y las minucias, que nace de la inquietud y se renueva en ella. Por eso busca lo que se inventa en el acto mismo de la búsqueda, es decir, lo que se produce al atribuirle un sentido: la *escucha* –la posibilidad de ver en los desechos, en las cosas más pequeñas (tan cansadas por su aparente inutilidad investigadora), el poder, la riqueza y la belleza de lo que irrumpe e interrumpe nuestro pensamiento de la misma manera que estamos acostumbrados a experimentarlo; la *apertura* –para que la sorpresa y el acontecimiento transformen o perturben nuestra mirada, nuestros sentidos; y la *atención* –al otro, a su presencia, a lo pequeño, a lo mínimo, a lo que nos aleja de donde estamos (geográfica y conceptualmente).

Un discurso, un silencio, un silenciamiento, una presencia, una ausencia, un dicho, un no dicho... En definitiva, una investigación que provoca que nos revelemos, que mostremos nuestros rostros y nombres propios, que seamos enteros, con nuestros cuerpos, pensamientos, sensibilidades, existencias y que, como nos provoca Ginzburg, podamos hacer de ello algo más, incluso transformando los sentidos tan comúnmente atribuidos a las ideas que ya llevamos, muchas veces, cristalizadas.

¿Una investigación-vida? Sobre la investigación, la vitalidad y la coherencia

Las proposiciones y reflexiones traídas hasta aquí nos impulsan también en un movimiento retrospectivo, en el sentido de pensar un poco en esta acción que está investigando en las ciencias humanas y, especialmente, en el campo de la educación–campo en el que trabajamos y militamos. Incursionar en la investigación en educación es, de alguna manera, enfrentarse a las concepciones de la ciencia que nos habitan y que, en el caso específico de los temas relacionados con la formación docente y las prácticas pedagógicas – que constituyen el foco de nuestra investigación – traen además el desafío de tomar las experiencias de los sujetos como aquello que obliga a pensar. Este movimiento choca con las concepciones de la ciencia moderna aún arraigadas en nuestra forma de entender el acto de investigar. Es un choque que está presente en la actividad del investigador y en el diálogo entre él y sus compañeros. Está presente para nosotros, herederos que somos del *Yo pienso, luego existo*, de Descartes.

Y es precisamente de este lugar del que queremos alejarnos, como ya hemos subrayado en este ensayo. ¡Que huyamos de las concepciones y perspectivas que afirman el conocimiento en detrimento del sentimiento! El saber no puede ser pensado, para nosotros, fuera de la relación entre el pensar y el sentir. Somos seres completos, de razón, sí; pero de relación, de emoción, de sentimientos. ¿Qué implica en una forma de pensar y vivir la investigación que afirme al sujeto como un ser integral, es decir, que no se puede descomponer entre cuerpo y mente, racionalidad y subjetividad, un sujeto vivo? ¿Qué implica una forma de investigar que, en lugar de afirmar la inflexibilidad, insiste en la atención, en estar presente, en escuchar?

¿Cómo pensar a la investigación como una relación viva, como polifonía de voces, ecologías de saberes, trayectorias compartidas y biografías? ¿Y cómo investigar/seguir/atender esta trama vital sino abriéndose a la sorpresa, a lo contingente, a lo que sucede allí, en la presencia, en el encuentro, en la conversación? ¿Sería investigar, desde este punto de vista, narrar recorridos vivos, compartir experiencias vitales, sentir-pensar en comunidad? ¿Crear comunidades de atención compartida y compartir sus resonancias, enseñanzas, desplazamientos producidos en nuestros cuerpos y corporalidades? (Godoy, Ramallo y Ribeiro, 2022: 15).

Sí, la investigación exige un cuestionamiento. Marisa Vorraber, en su artículo “Una agenda para jóvenes investigadores” (2007), expone, como telón de fondo de sus reflexiones sobre la realización de investigaciones en ciencias humanas, el diálogo que esta actividad supone entre la ciencia y el mundo, proponiendo su agenda. Entre los puntos que destaca subraya la necesidad de que la investigación tenga una coherencia y una lógica interna en cuanto a los caminos tomados, pero declama que este camino puede (y nos arriesgamos a decir que debe) ser inventado. También subraya que la investigación es un proceso de creación y no de mera observación. La originalidad, afirma, reside en la mirada, siempre singular, que cada sujeto lanza sobre los objetos del mundo. Para ello, el investigador debe tener necesariamente una mente indagadora, que problematice algo para constituirlo como objeto de investigación, no para llegar a respuestas definitivas, sino para que las respuestas encontradas/creadas sean en sí mismas aperturas a otras preguntas.

Evidentemente, no estamos diciendo aquí que investigar sea una acción desvinculada de las elecciones, afiliaciones, regímenes de creencias, formas de ver y entender el conocimiento y la propia investigación. No podemos negar que nos formamos investigadores con otros, en la relación con otros, en los intercambios con otros. Es en el cuerpo a cuerpo con nuestros compañeros, en las conexiones, en las tesisuras cotidianas, en los diálogos, en las reuniones, en las discusiones, en las conversaciones... En fin, es en los enmarañados en los que nos enredamos con los demás que nos convertimos en sujetos, nos convertimos en lo que somos, aunque ese “lo que somos” sea transitorio, móvil, inacabado. Por lo tanto, la propia forma de pensar en la investigación y de practicarla no resulta individualmente de nosotros. Nuestros mapas cognitivos, nuestra estética del pensamiento, nuestras verdades, nuestros gustos, grupos... todo ello resulta de nuestra existencia singular en un espacio de tensión/convivencia/presencia con otras existencias singulares, como nos enseña la teoría histórico-cultural.

Por lo tanto, no inauguramos ninguna perspectiva. Ni queremos hacerlo. Las ideas que aquí pensamos y expresamos están ahí antes que nosotros y seguirán después; no están encerradas en una perspectiva metodológica con tal o cual nombre, sino pluralizadas en diferentes enfoques y formas de vivir lo investigativo. Nos fueron dadas como herencia, para que las continuemos, las traicionemos. Seguimos huellas, pistas y señales dejadas por otros, palabras de provocación, enseñanzas. Pensamos lo que pensamos porque formamos parte de una red de temas, ideas, conceptos, libros e historias que nos instigan a pensar, a existir y a habitar el mundo de la manera única en que lo hacemos, que es ciertamente peculiar: nuestra firma, nuestro propio nombre, nuestra vida dada a leer. Pisamos el terreno fértil de las perspectivas heréticas, profanas, que arrebataron a la ciencia positivista su hegemonía sagrada; perspectivas que habitan el espacio del juego científico, de las batallas por la legitimidad, de las luchas paradigmáticas. Ya hace tiempo Kuhn

(2000) describió a la ciencia como espacio de disputa, de conflicto entre diferentes concepciones y paradigmas.

Pero es importante señalar que no estamos proponiendo un nuevo campo de investigación o una nueva concepción teórica; no se trata de una perspectiva distinta y única. Lo que aquí se plantea no es una nueva teoría sobre la investigación, sino la necesidad de poner bajo sospecha los conocimientos, saberes, teorías y concepciones existentes, de investigarlos, de cuestionarlos en el propio movimiento de investigar que quieren separar investigación y vida. Damos las manos a Rossana Godoy Lenz, Francisco Ramallo y Tiago Ribeiro con su invitación a las investigaciones-vidas (2022). También somos conscientes de que este movimiento solo es posible a través de las trincheras ya frecuentadas y enfrentadas por concepciones y perspectivas que han luchado -o siguen luchando- por el reconocimiento y la legitimidad junto a las formas clásicas de pensar y concebir el mundo, las ciencias, abriendo el espacio admitido de lo que puede o no considerarse como ciencia, como investigación. Y vale la pena subrayar: estas concepciones también deben ser puestas en cuestión; nos parece que una estética del pensamiento basada en el cuestionamiento, en la inquietud, en la extrañeza puede provocar el abandono de la sacralización del conocimiento.

Así llegamos al primer principio que rige la idea de la investigación educativa como manera de investigar-vivir: *la indagación*. La entendemos aquí como una fuerza capaz de sacarnos de nuestros lugares cómodos y familiares, de sacudir nuestros fundamentos cognitivos. Y la investigación no solo trata de lo que estamos investigando, observando, de los “datos” de la investigación, sino también –y principalmente– de la propia acción de investigar, de los propios caminos recorridos.

Este principio, aunque sea de forma intuitiva o no declarada, estuvo presente en la constitución de lo que ahora llamamos el campo (auto)biográfico. Los enfoques (auto)biográficos surgen debido a la insatisfacción de las ciencias sociales en relación con el tipo de conocimiento producido y la necesidad de renovar los modos de conocimiento científico. Aprovechan el examen de las historias de vida, los recuerdos y las narraciones de los sujetos como posibilidad de producir un conocimiento más cercano a las realidades educativas y a la vida cotidiana de estos sujetos, como los profesores y las escuelas, por ejemplo. Se trata de una forma de pensar la vida, la investigación y el conocimiento como aquello que sucede entre los sujetos, en la relación, en la interacción, en la comunicación, marcando la biografía de los sujetos, lo íntimo y lo singular.

Del mismo modo, podríamos hablar de los *estudios con lo cotidiano* (García, 2003) o de otras muchas posibilidades de pensar teórica, metodológica, epistémica y políticamente la investigación: la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2011), la investigación formativa (Masschelein y Simons, 2014), la investigación-experiencia

(Fernandes, 2011), la conversación como metodología de investigación (Ribeiro, Souza y Sampaio, 2018), las metodologías minúsculas (Guedes y Ribeiro, 2019), las investigaciones-vidas (Godoy, Ramallo y Ribeiro), entre otras muchas formas posibles de ser, estar y caminar en la investigación. Se trata de redefinir el enfoque y abrir los sentidos, prestando también atención a lo pequeño, lo ordinario, lo infantil, lo narrativo; perspectivas teórico-epistemológicas que no aceptan la idea de un mundo homogéneamente constituido, sino por la pluralidad, la multiplicidad y la singularidad.

No es en vano la apuesta por la narrativa, la atención por la narrativa, la vitalidad de la narrativa. Narrar es una dimensión fundamental de la comunicación humana. Se trata de la propia atribución de sentido al mundo. A través de las narraciones, el sujeto se revela en relación con la historia de su tiempo, permitiéndonos afrontar la intersección de la historia de la vida con la historia de la sociedad (Goodson, 2000). La centralidad de las experiencias personales en la constitución de los conocimientos necesarios para la vida profesional está fuertemente evidenciada. Para Souza (1997), la historia de vida es considerada una opción metodológica que permite una *apropiación de la realidad de los sujetos cuando relatan su experiencia*, ya que, a partir de sus propias narraciones, estos sujetos representan su referencia de vida. Souza también considera que, al narrar sus historias, los sujetos también tienen la posibilidad de reelaborar su propia cultura corporal.

La discusión sobre la Investigación Autobiográfica, las Historias de Vida y la propia Historia de la Educación ha permitido ampliar las cuestiones teóricas y metodológicas y, especialmente, las relacionadas con la producción, la visibilidad de otras fuentes y las perspectivas de investigación, al entender que, dentro de la Historia de la Educación y de otros campos del conocimiento educativo, la investigación con fuentes menos tradicionales y más recurrentes comienza a adquirir un nuevo estatus metodológico y a presentar nuevos esfuerzos para la comprensión de las prácticas educativas y escolares (Souza y Menezes, 2006: 146).

Los estudios de Catani, Chamlian, Bueno y Sousa (2003), en consonancia con los de la francesa Marie-Christine Josso (2004), entre otros, ayudan a comprender la relevancia de las prácticas autobiográficas y biográficas en la formación de profesores. Catani, Chamlian, Bueno y Sousa (2003) afirman que, en el imaginario social, los maestros no tienen historia porque repiten. Repiten lo aprendido, repiten cursos, programas, conocimientos, prácticas durante las décadas de su carrera profesional. Para los autores, esta perspectiva no convierte a las maestras, en general, en sujetos de la memoria. Por lo tanto, considerar la voz de los docentes en la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica es permitir la evocación de la propia historia, valorando la experiencia humana y reconociendo allí una riqueza inestimable para el conocimiento. Contar historias es una posibilidad de ser leído y de escuchar y ser escuchado. Contar historias es dejar sonar una voz comúnmente

reprimida en nuestra escuela, ya sea en el nivel básico o en el superior: la voz del sujeto practicante, el que vive la vida cotidiana de la escuela, el que la produce en el tejido con los demás. Escuchar y afirmar las voces pulsantes en nuestras experiencias y conocimientos es, por tanto, actuar para valorar nuestras trayectorias, para comprender nuestros caminos, para dar a leer y ver nuestras constelaciones de vida y sentidos. ¡Hacer constelación!

Es difícil delimitar lo que la constelación es o podría ser; no se trata de una cosa, sino un estado, una relación. Como resonancias entre presencias, potencias y existencias, vibra en fuerzas deseantes como oportunidad de reinventarse y reconocerse a sí mismo y con otros (artística, estética, ética, política y eróticamente). Constelación como el mundo que habitamos en nuestros cuerpos, y también nuestros cuerpos en el mundo, sin unidad impuesta, sino más bien composiciones, y flujos interconectados. Metafóricamente, el cielo y la tierra son una posibilidad de asombrarnos frente a los mundos donde nace la belleza y la posibilidad de mirarnos y encantarnos. La experiencia de constelar nos vincula en múltiples planos emocionales, pensantes y sensoriales que nos llevan a experimentar multiplicidad, caótica y simbiótica (Godoy, Ramallo y ribeiro, 2023: 310).

En este punto, llegamos a otro principio cercano a la idea de la investigación educativa: *la vitalidad*, como aquello que alimenta el acto mismo de investigar, que sostiene la pregunta, el asombro desde la experiencia de vida de cada uno. ¡Que la investigación sea la expresión de una forma de vida, de una manera de comportarse y cuestionarse ante el mundo! Que la investigación esté más interesada en pensar que en responder, en cuestionar que en resolver, como sugieren Masschelein y Simmons (2014), respecto a la investigación educativa.

Al pensar en esto, nos remitimos de nuevo a Marisa Vorraber Costa (2007). La autora destaca un extracto del trabajo de un alumno de Iniciación Científica, ganador del Premio al Joven Investigador en el área de Ciencias Humanas. Era un joven estudiante de filosofía que se iniciaba en la investigación académica. El trabajo premiado consistía en un informe analítico de la experiencia que había vivido como asistente de investigación. El inicio del trabajo que el investigador destaca trae el foco de la problematización de este ensayo. En su experiencia, cuenta que sus ideas preconcebidas iniciales sobre cómo sería trabajar en la investigación y la propia naturaleza de la misma se derrumbaron o se vieron sacudidas:

Tenía un ideal aséptico, inodoro e inamovible de la actividad investigadora que, mantenida bajo el fuerte brazo de la ciencia, apaciguaría nuestras titánicas preguntas. Nos bastaría con aliar a la competencia del investigador un tema fértil y una buena metodología y estaríamos en el camino de la certeza. Cuál fue mi sorpresa cuando me encontré con un universo en el que la mayor

certeza era que no estábamos muy seguros de adónde nos llevaría nuestro trabajo. En ocasiones, me sorprendieron algunas frases pronunciadas por la supervisora en momentos de cansancio y agotamiento, como “Estamos inmersos en este proyecto que ni siquiera yo sé exactamente a dónde nos llevará”. (...) Empecé a sospechar que algo más profundo estaba en juego, porque si desde un punto de vista puramente intelectual ya sabía que la contingencia jugaba un papel importante en la investigación científica, entonces ¿por qué, aun así, alimentaba una representación de la ciencia en la que se presentaba como inamovible y segura? (Grun *in* Vorraber, 2007:141).

Hijos e hijas de la modernidad, las concepciones de la ciencia moderna están arraigadas en la forma en que entendemos qué es la investigación y qué es la ciencia. La expectativa de un camino seguro a seguir, de una orientación precisa parece acompañarnos. Tendemos a percibir la incertidumbre como una “falla del sistema”, algo que hay que reparar con la metodología adecuada, la orientación correcta, el método adecuado. Algo que hay que sustraer de la experiencia investigadora y sustituirlo por procesos claros, organizados y sistematizados. El joven investigador, en su declaración, se enfrenta a la misma ambigüedad y contradicción con la que ella —aún siendo una experimentada lectora de filosofía y habiendo pensado en la contingencia y comprendido su inevitabilidad— se enfrentaba en la práctica de la investigación, con toda la representación de la ciencia que había interiorizado.

El “rigor”, la línea delineada como límite, los contornos bien definidos nos han forjado y han forjado nuestra forma de pensar, pero la vida desborda. Estamos hechos de certeza, bajo el hierro pesado que nos ha quemado a todos. Escapar de sus tentáculos, de sus marcas tan bien grabadas requiere indisciplina metodológica e inventiva y desobediencia teórica, requiere reconexión con la vida misma. El camino de una investigación educativa, así pensada, está hecho de inquietud, polifonía, heterogeneidad, puesta en común, colectivos, encuentros, conversaciones... en definitiva, vitalidad.

Más que certeza, a priori, linealidad, receta, paso a paso, hay indagación, atención, escucha, conversación, vitalidad, coherencia, encuentro, diálogo. Es una forma de comportarse y situarse en una investigación que centra la atención en los detalles, las curvas, los huecos, las ausencias, las líneas abiertas, los residuos... En otras palabras: una investigación que mantiene agudizados los sentidos múltiples: el olfato, el tacto, el gusto, el oído y la visión para buscar hacer visible lo que, hasta entonces, es invisible, silenciado, olvidado. Las vidas singulares-colectivas y sus luchas, sus existencias. Una investigación que busca detenerse, prestar atención y ver lo que siempre ha estado ahí, a nuestra vista, brillando, resplandeciendo en su pequeñez, en su cotidianeidad y quizás, por eso mismo, en su imperceptibilidad. Por eso hablamos de una investigación que exige *coherencia* y *atención* como principios. Pero

hablamos aquí, sobre todo, de coherencia y atención ética, estética y política a las voces y existencias comúnmente negadas: las de los sujetos simples, cotidianos, ordinarios y las nuestras mismas, muchas veces. Que una investigación educativa, como forma de investigación-vida, sea también una investigación revolucionaria: aquella en la que la escucha (¡incluso de uno mismo!) sea una condición inviolable, en la que el diálogo, la conversación, las relaciones sean el territorio común, la distancia que es también cercanía, relación, entre “investigadores” e “investigados”.

En Brasil, el campo de la *investigación con la vida cotidiana* y la *investigación narrativa* (Clandinin y Connelly, 2015; Ribeiro, Sampaio y Souza, 2016) se han constituido sobre estos preceptos de escucha y diálogo, así como otros campos que se han desafiado a ver la narrativa y la experiencia como nutrientes para pensar, indagar. El proceso de dar sentido/significado a través de la narración puede considerarse emancipador, ya que consiste en una forma de dar expresión a la experiencia personal. Mont’Alverne Chaves (1999) explica el significado de este tipo de investigación. La autora afirma que las historias de los maestros, de los sujetos en relación, ocupan un lugar especial en el estudio de la enseñanza y de la formación/educación de los maestros, porque una vez que se cuenta una historia, se convierte en una pieza de historia, una pieza abierta a la interpretación.

Específicamente en el campo de la investigación con la vida cotidiana, Nilda Alves (2008) nos desafía a literaturizar las ciencias, es decir, a entender la investigación como una acción atravesada por una dimensión científica, sí, pero también constituida por una dimensión literaria, poética, ética, política. Y es que una investigación en primera persona, con firma y nombre, debe tener cara, olor, presencia. Y esto no se consigue, quizás, bajo la égida de las biblias de las santas escrituras metodológicas o de los sermones académicos del método.

Palabras abiertas para una conversación que continúa...

Llegamos al final por el principio: reafirmamos que un viaje comienza con el primer paso, con un primer gesto, tal cual la vida. Y paso a paso el camino se dibuja, se recorre, se experimenta; la vida se teje. Este ensayo es un paseo en este sentido: dar pequeños, breves y tímidos pasos hacia una inquietud que nos alimenta y nos obliga a pensar y decir, a buscar interlocutores para continuar esta conversación en torno a una investigación educativa que es una posibilidad de valorar y dar visibilidad a la vida y sus procesos educativos.

Tal o cual investigación no se justifica por los resultados que pueda generar, porque, como señala Agamben (2007), su riqueza y su fuerza están más en el proceso, en el medio, que en el final. Menos que las respuestas que pueda aportar, importan más, mucho más, las verdades que pone en cuestión, los discursos que cuestionan y los espacios que abren al cuestionamiento. Lo que más importa es el movimiento

que se emplea: las dislocaciones, las aperturas, sus formas de vibrar, de producir susurros, resonancias, ecos, vacíos, espacios... para que el espacio se dé al pensamiento, a la escucha, al extrañamiento. No persigue un resultado, sino que realiza un acto, un gesto de discontinuidad, descomposición, creación: el acto mismo de la investigación, pues esta también es (trans)formación. ¿Investigación-vida?

Notas

¹ Profesora del Programa de Postgrado en Educación de UNIRIO. Doctora en Educación (UFF). Coordinadora del Grupo de Investigación Formación y resignificación del educador: saberes, intercambios, arte y sentidos (FRESTAS/UNIRIO). adrienne.ogeda@gmail.com

² Profesor del Departamento de Educación Básica del Instituto Nacional de Educación de Sordos y del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica de la Universidad Nacional de Rosario. Doctorado en Educación (UNIRIO). Coordinador del Grupo de Investigación ArteGestoAção/ INES y de la Red de Investigaciones-vidas (RIV). tribeiro.ines@gmail.com

³ La búsqueda fue realizada en el diccionario Priberam en portugués. Existen algunas diferencias en el español. La RAE anuncia la palabra *rigor* como “excesiva y escrupulosa severidad”, “Aspereza, dureza o acrimonia en el genio o en el trato.”

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2014). *Nudez*. Belo Horizonte: Autêntica.

Agamben, G. (2001). *Profanações*. São Paulo: Boitempo.

Alves, N. (2008). Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. En: Oliveira, I. B. & Alves, N. (orgs.). *Investigación en los colegios: sobre redes de conocimiento*. 3ª ed. Río de Janeiro: DP&A.

Barthes, R. (1987). *El placer del texto*. São Paulo: Perspectiva.

Callai, C. & Ribetto, A. (2016). *Una escritura académica otra: ensayos, experiencias e invenciones*. Río de Janeiro: Lamparina.

Catani, D. (et al.). (2003). *Historia, memoria y autobiografía en la investigación y formación educativa*. En: Catani, D. et al. (orgs). *Docência, memória e gênero - estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2015). *Investigación narrativa: experiencias e historia en la investigación cualitativa*. 2ª ed. Uberlândia, MG: EDUFU.

Costa, M. V. (2007). Uma agenda para novos pesquisadores. En Costa, M. (org.). *Caminhos investigativos II, outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Río de Janeiro: Lamparina editora.

- García, R. L. (org.) (2003). *Método: investigación con la vida cotidiana*. Río de Janeiro: DP&A.
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: Morfología e Historia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Godoy-Lenz, R.; Ramallo, F. & Riberiro, T. (2023). Investigaciones-vidas en Educación: conversar, escuchar y constelar. *Revista Teias*. V. 24, n. esp., abr/jun.
- Godoy-Lenz, R.; Ramallo, F. & Riberiro, T. (Comp.) (2022). *Investigaciones-vidas en educación. Conversar, escuchar, constelar*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Goodson, I. (2000). Giving voice to the teacher: teachers' life stories and their professional development. En Nóvoa, A. (org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora.
- Guedes, A. & Ribeiro, T. (Comps.) (2019). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Souza, J. C. (org.) (2000). *Los pensadores: presocráticos*. São Paulo: Nova Cultural.
- Josso, M. (2004). *Experiencias vitales y formación*. São Paulo: Cortez.
- Kuhn, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. 3ª edición. São Paulo: Perspectiva.
- Maffesoli, M. (2004). *O Conhecimento Comum*. São Paulo: Brasiliense.
- Molina, J. G. (2014). *Palabras que no tienen cosa: Apuntes para una pedagogía de la distancia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mont'alverne Chaves, I. (1999). *La investigación narrativa: una forma de evocar imágenes de la vida de los profesores*. En *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo, CICE/FEUSP.
- Montero, Rosa. (2004). *La loca de la casa*. Río de Janeiro: Ediouro.
- Najmanovich, D. (2022). *Olhar com outros olhos: novos paradigmas na ciência e pensamento complexo*. Río de Janeiro: Ayvu.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblios.
- Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Olarieta, B. F. (2016). *Gestos de escritura: investigar a partir de una experiencia de filosofía en la escuela*. Río de Janeiro: NEFL.
- Oliveira, I. B. & Sgarbi, P. (2008). *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Passeggi, M. C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-training: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, Joaçaba, v.41, n.1, ene./abr.
- Porta, L. (org.) (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: FFyL. UBA.
- Ribeiro, T. (2018). *Por una pedagogía del gesto: experiencias y narrativas compartidas en el Foro de Alfabetización, Lectura y Escritura de la UNIRIO*. Texto de calificación de doctorado.

161 pgs. Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro: Río de Janeiro.

Ribeiro, T.; Sampaio, C. S. & Souza, R. (2016). Investigar narrativamente la formación docente: en el encuentro con el exterior, experiencias. *Roteiro*, Joaçaba, v.41, n.1, ene./abr.

Ribeiro, T.; Souza, R. & Sampaio, C. S. *Conversa como metodología de investigación: ¿Por qué no?* Río de Janeiro: Ayvu, en prensa.

Santos, B. S. & Menezes, M. P. (2013). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (2010). *Un discurso sobre las ciencias*. 7ª ed. São Paulo: Cortez.

Souza, E. F. (1997). ¿Historias de vida? La memoria *resgatada a través de la actividad corporal*. En: Revista Motus Corporis, Río de Janeiro, v.4, n.1, p. 27-41.

Souza, E. C. de & Menezes, J. (2006). Historia de la educación en el Bahía: recortes y enfoques sobre la constitución del campo. En: Vasconcelos, J. & Nascimento, J. (Org.). *História da Educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC Edições, pp. 136-153.