

Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas

José Antonio Serrano Castañeda¹

Resumen

El autor expone el recorrido que ha experimentado en el espacio biográfico. El documento está dividido en tres partes. La primera muestra los paradigmas que recibió en su formación como pedagogo y las tensiones que acaecieron en la práctica de formación de docentes universitarios con el uso de la (auto) biografía desde los planteamientos de Dilthey como una opción frente a las estrategias dominantes en la idea de análisis de la práctica docente en México. Advierte los efectos de la biografización: atención al particular, creación de nuevos vínculos, escucha atenta a la experiencia del otro. En síntesis, acceder a la verdad como develamiento.

En el segundo apartado, advierte sobre la renovación de los agentes que participan en el espacio biográfico en relación con el uso del lenguaje y el problema para dar cuenta de la experiencia humana, a partir de la ruptura con los diferentes dualismos que circulan en las ciencias sociales. Por último, en la tercera sección, apunta

Summary

The author discusses the biographical journey he has experienced. The document is divided into three parts. The first, shows the paradigms he received during his training as pedagogue and the tensions that occurred in his practice as teacher with the use of (auto) biography from approaches by Dilthey as an option against the dominant strategies in analysis of teaching practice in Mexico. He warns against the effects of *excessive use of biographies*: attention to particular situations, creation of new links, listening attentively to others' experiences. In short access, to the truth as revelation.

The second section, warns against the renewal of those involved in biography in connection with the use of language and the problem of accounting for human experience, and the break from the various dualities that circulate in the social sciences.

Finally, the third section, points to temptations in the development of biographical trajectories: Cartesian

tentaciones en la elaboración de las trayectorias biográficas: tentación cartesiana, adecuación a la teoría; tentación parsoniana, funcionalidad al cumplimiento del rol; tentación sacerdotal; tentación motivacional. Todas ellas como algunos efectos actuales que recorren el campo biográfico.

Palabras clave: Trayectorias Biográficas - Reflexión de la Experiencia - Efectos del Uso de Trayectorias.

temptation, theory adequacy; Parsonian temptation, role fulfillment; priestly temptation; motivational temptation. All of these are effects running through the biographic field.

Key words: Biographical Trajectories - Reflection on Experience - Effects in the Elaboration of Biographical Trajectories.

Fecha de recepción: 25/06/2011
Primera Evaluación: 09/09/2011
Segunda Evaluación: 21/10/2011
Fecha de Aceptación: 21/10/2011

Introducción

Bourdieu al inicio de *La miseria del mundo* se plantea la pregunta ¿Cómo no experimentar, efectivamente, un sentimiento de inquietud en el momento de hacer públicas ciertas palabras privadas, confidencias recogidas en un vínculo de confianza que sólo puede establecerse en la relación de dos personas? (1999:7). Algo semejante, tal vez, nos afecta a los que estamos ligados a lo que Arfuch (2002) denomina, con gran tino, el espacio biográfico, un espacio que (me) inquieta.

En nuestro lenguaje, inquietud se liga con los efectos de conmoción que algo nos deja, pero también la inclinación hacia algo especial. Bajo tales significados quisiera mostrar mi propio recorrido sobre el ámbito de la *biografía*, no sin señalar las perplejidades, el asombro y tomas de posición al respecto. Han sido mojones que me orientan y permiten dar solución al asunto de la transmisión en los cursos sobre trayectoria(s).

Paradigmas presentados y posiciones asumidas

Como pedagogo, mi formación fue disímbola. En términos de Becher (2002) es expresión de los campos de conocimiento ligados a las ciencias sociales, campos blandos que carecen de conceptos y paradigmas rectores; existen múltiples puntos de vista, por ejemplo. En mi formación, diversos modos de explicación se sucedieron para

habilitarnos o mostrarnos los asuntos del sujeto enlazados a alguna tradición o contraria a ella (Serrano, 2011). En la UNAM, al final de la década de 1970 a 1980, tuvimos una fuerte influencia de textos ligados a la cultura europea, autores franceses, alemanes e italianos. La cultura anglosajona la conocimos del lado de la tecnología educativa. En estos modos de explicación el significante central, sobre el cual giró buena parte de nuestra formación, fue la idea de proceso que tuvo variados estilos reflexivos y se alimentó de diversas tradiciones, las cuales pasaré a mostrar, de cara a ellas apuntaré algunas reflexiones.

Sujeto y estructura.

Los años finales a la década indicada fue el apogeo del estructuralismo, todas las disciplinas se arrojaron bajo tal ideología. Algunos modos de explicación lo particularizaban. Se privilegiaba el discurso en contraposición de los sentidos del sujeto frente a él. Se relevaba la noción de determinación social, histórica, económica de cara a las tomas de posición del sujeto. Se privilegiaba la búsqueda de la verdad con la ausencia de la reflexión del lazo entre valores e indagación. Se elevaron a primer plano las particularidades cartesianas del sujeto, cogitación (versus experiencia y vivencia), exacerbación de la razón para dar cuenta del lugar del hombre en el cosmos. Se reivindicó un estilo de trabajo académico que enarboló la noción de práctica teórica, colocaba en el limbo al académico su versión modesta

se denominó intelectual orgánico. Nos dejó como tesoro lingüístico la versión del determinismo en el siglo XX: *la determinación en última instancia*.

Bajo tales aspectos, la educación estaba determinada en última instancia por las condiciones económicas imperantes. Algunos de los autores que me fueron presentados se encuentran en la siguiente lista, desunidos más que relacionados: Foucault, Althusser, Lacan y Bourdieu (autor denostado que nuestra lectura reivindicaba). De Foucault y Lacan algunos argumentos nos interpelaban. Althusser nos creaba muchas dudas. Por lo menos en mi medio académico y en la época referenciada, en pedagogía Bourdieu permanecía en el inventario de autores de los que había que alejarse. A pesar de ello, nuestra lectura nos llevó a adentrarnos en la noción de *práctica, campo, sujeto*. Si bien están conectadas directamente a Bourdieu, nuestra lectura colocó tales ideas en un telón que iba de Aristóteles, Arendt y Heller. Más adelante, durante mis estudios de maestría descubrimos al interaccionismo simbólico para dar cuenta del asunto del sujeto y las prácticas.

La dialéctica en sus variantes.

Frases recurrentes vienen a mi mente de esta tradición, “es un proceso dialéctico”, “los elementos están relacionados en una totalidad dialéctica”. En relación con el sujeto y sus avatares la dialéctica (como evolución, determinación

económica y cumplimiento de leyes de lo real) nos ponía en la mesa de las tertulias al determinismo, al destino, además de equiparar naturaleza y sociedad en leyes inherentes a todo proceso. Las ciencias sociales acudieron a nociones con tal espíritu, *reflejo, determinación, totalidad* –como suma de lo existente–. El sujeto como reflejo de su contexto, social, económico, político, del lado del burgués lo pernicioso. La elección individual se pensaba como un *déjà vu* explicado por la procedencia de clase.

De tal modo de explicación se desprendía que la educación era un engranaje más de la determinación de la totalidad en términos culturales, sociales y económicos. El análisis del caso de lo particular estaba subsumido bajo la legalidad de aquel orden que se suponía más amplio. Bajo este modelo, las leyes de la dialéctica (todo cambia, modificación de lo cualitativo en cuantitativo, la contradicción inherente en todo) nos enseñaban que la idea de cambio social se emparentaba con el cambio que se vivía en la realidad natural. Naturaleza y sociedad por fin juntas.

Pragmatismo, teoría de la acción y teoría crítica.

Simultáneamente, en la vieja guardia de los profesores, Dewey (1965,2000) centelleaba como el filósofo que en México marcó a la escuela rural mexicana. Leímos algunos textos. Años después tomó pleno sentido la

noción de experiencia y se convirtió en total en las acciones profesionales que ya realizábamos. Paulo Freire nos llegó en pleno auge, sólo después lo vimos soldado a los referentes de la teoría crítica, sin que Habermas se pronunciara al respecto sobre lo que los pedagogos hacían de su teoría. A lo más, recientemente, por Honneth (2010) sé que la enunciación del interés emancipatorio era una manera de enfocar, para la época, sus deliberaciones.

El grupo y la institución.

Leímos mucho de grupos y directamente a Sartre. Quienes estudiábamos en este periodo fuimos algunos de los que inicialmente recibimos en México la propuesta de grupos operativos. El referente era Armando Bauleo, *vivimos* nociones relativas a la *implicación y la institución*. Abrevamos de ellas para nuestras primeras tareas en el campo de la formación de docentes; derivaron en guías para la comprensión de la labor que realizábamos. Años más tarde la noción de implicación se avivó con la lectura de las tradiciones de la fenomenología, de la hermenéutica, del interaccionismo simbólico y de las sociologías de la vida cotidiana. La noción de institución nos permitió comprender el efecto de los proyectos curriculares y de las posibilidades o imposibilidades de la formación de docentes, la de implicación la ligamos a la noción de sujeto. Fue una de las primeras líneas con las que dibujamos en la actualidad, como telón de fondo, la noción de trayectoria.

La epistemología continuista, la ruptura epistemológica y el dadaísmo metodológico.

La época que delineo estuvo marcada por el auge de la reflexión epistemológica que nos mostró diversos caminos, orientados por la idea de que había ciencias y no ciencias o ideologías. En el debate perdían estatus las que no eran consideradas ciencias. Esto devino en un programa de los que por el momento trabajábamos juntos en acciones de formación de docentes universitarios. Había que luchar contra la ideología para elaborar una agenda de cientificidad de la práctica a cambio de que en un futuro no muy lejano nos autodenomináramos practicantes científicos. Me alejé de esa casta “que están seguros que han llegado a la verdad e ignoran tanto más sus propios conformismos al estar convencidos de que detentan el monopolio del espíritu crítico” (Morin, 2010:108). Por fortuna mi posición cambió. Con otros, abandonamos la idea de hacer ciencia. Nos metimos a leer profundamente a Bachelard y Feyerabend. Las reflexiones ontológicas fueron marginales, pero firmes, nos acercaron a la noción de *saber*. Feyerabend nos dio algunos elementos, con una pluma notable; después, la lectura de Cassirer completó una bibliografía que tenía sus fuentes en lo que hoy denominamos narratividad.

Lo que he narrado está ligado a mi formación como pedagogo, las demandas de la acción profesional me llevaron a

participar hacia 1986 en un programa nacional de formación de profesores ligados al sistema de educación tecnológica en México. La dirección del programa fue del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN. Fui responsable del primer módulo de trabajo que duraba un mes. La experiencia se realizó en tres ciudades que concentraban a académicos de las zona norte (Hermosillo), centro (Aguascalientes) y sur (Mérida) de la República Mexicana.

Por ese entonces ya estaba en auge la tendencia análisis de la práctica docente (Serrano, 1998). Dentro de los programas de esta tendencia, se recurría a una variante de la reflexión sobre sí mismo que iniciaba con preguntas del tipo ¿por qué soy docente? Frente a esa situación, que consideraba ligada al tiempo presente, presentismo, opté por colocar una versión más comprensiva del asunto del *devenir* (o mejor producirse) maestro, en ello Dilthey (1978) salió a mi encuentro con el tema de la autobiografía. Acudir al seno de Dilthey me permitió tomar el asunto del acaecer maestro en dos direcciones. Comprender el asunto del ser maestro más allá de la versión funcionalista (adecuación al rol), lo veía en aquella propuesta de la cual me quería alejar (a pesar de ser el emblema de la Universidad Pedagógica Nacional, lugar de mi trabajo). La otra fue vislumbrar la experiencia de vida alejada de la reivindicación de la culpa en la que se fundaban las intervenciones de la tendencia de análisis de la práctica docente en boga.

Mi elección sobre el tema derivó de la implicación en acciones de formación de docentes y tenía que ver con la época en que me psicoanalizaba. De entrada comprendí la diferencia de universos pero se unían en tanto el psicoanálisis individual, como la elaboración de las “autobiografías docentes” (así las llamábamos). Como el psicoanálisis personal, la elaboración de ellas tiene efectos en el sujeto. Tener efecto en el sujeto no es privilegio del psicoanálisis, es de hecho característico de la creación de lazos humanos. La escritura autobiográfica, biografización, tiene consecuencias, frutos ilaciones de diverso orden. Basta con recordar el diálogo del zorro en *El principito* (“¿qué significa domesticar? *Domesticar significa crear vínculos*”). La escritura biográfica crea, transmuta, enlaza variados modos de ser de los lazos sociales, variados modos de hechura del yo de diverso orden, talante y temporalidad.

Descubrir la amplia apertura de la experiencia humana transformó el sentido de verdad que mi formación de pedagogo había instalado en los paradigmas epistemológicos arriba descritos. Bajo la noción de aplicación del saber de otras disciplinas se manifestaba “la verdad de adecuación, la relación de exactitud entre el discurso y aquello que designa” (Todorov, 2002:88) vinculada con la verdad factual, los hechos efectivamente acontecieron.

Mi afiliación a la narratividad como forma de develamiento de la experiencia humana me llevó a dar salida al

sentimiento de inquietud que Bourdieu menciona. Así, accedí a lo que Todorov denomina verdad de develamiento: tal discurso, tal interpretación no se conforma con la exactitud de los hechos, sino que profundiza, descubre el sentido oculto, propone un marco que permite comprender mejor lo que han significado ciertos acontecimientos... Los poetas, los novelistas acceden también a esa verdad de develamiento, es incluso lo que ante todo se aprecia en sus escritos... ¿Cómo se mide esa verdad? No podemos ir a controlarla al lugar, y los documentos no sirven para nada. El único modo de acceder a ella es indirecto: observando el eco de esos textos... La medida de esta verdad es la profundidad, no la exactitud. (Todorov, 2002:88).

No obstante, el camino no ha sido tan fácil como lo escrito lo hace ver. Ha implicado suspender las altas dosis de racionalidad impuestas por algunos de los paradigmas arriba señalados. Trabajar con otros la escritura biográfica imponía reciprocidad al que actuaba como formador. De ahí inicié mis periplos sobre dar cuenta de mis recorridos, travesías, trayectorias, itinerarios. Y de las aventuras en relación con la enseñanza de lo cualitativo. Además, recurrí a presupuestos básicos y defenestré las categorías rígidas: actualmente me apoyo en las nociones de modos de ser del saber, modos de ser sujeto, modos de ser del deseo de saber, modos de ser de los campos. Ello me llevó a la búsqueda de nuevas formas de significar lo que venía a mis ojos.

Lenguaje y escritura en el mundo de vida

En general, los paradigmas sobre los que me formé incitaban a alabar al dualismo: sujeto y objeto, teoría y práctica, por ejemplo; y a la búsqueda de la objetividad como modelo de verdad (de adecuación y factual). Desde las primeras intervenciones en el campo de la formación de docentes donde me atreví a proponer el uso de la autobiografía de Dilthey(1978), me inquietaba el movimiento que veía ante las historias que elaboran los participantes: sujetos activos que no reflejaban su cultura, la reelaboraban, refractaban las ideas del mundo, se posicionaban ante él.

La idea de intersubjetividad como productora de sentido vertebró la comprensión de las trayectorias y la intervención para elaborarlas. Con ello, rechacé la versión de la teoría como caja de herramientas (frase atribuida a Deleuze) pues develaba una forma más técnica de hacer el trabajo. Pasé a construir metáforas más pragmáticas, es decir, artesanales, la del sastre, el cocinero, y el artista, por ejemplo, que tienen más que ver con mi propia trayectoria. Ello llevó a recurrir a nuevas formas de decir las cosas y tomar como principio de comprensión la fórmula que nos da la filia y las fobias. La estética para dar cuenta del gusto, de la experiencia humana. Asumí la experiencia vivida oscilando entre “la neofobia (prudencia, temor de lo desconocido, resistencia a

la innovación) y el de neofilia (tendencia a la exploración, necesidad de cambio, de novedad, de variedad” (Fischler, 1995:63). La banda de Moebius auxilia para dar cuenta de las intersubjetividad en el plano del punto de elaboración de lo externo y lo interno. Así, junto con las lecturas de Dewey, sobre la experiencia, abierta a toda posible significación, —Bourdieu también vino en su auxilio— estuve en condiciones de superar los dualismos sobre los que me había formado: naturaleza, cultura; bueno, malo; individuo, grupo; mente, materia; teoría y práctica; macro, micro; estructura, agente; sujeto, mundo; objetivo, subjetivo.

Las categorías rígidas pasaron al baúl de los recuerdos. Feyerabend colaboró con frases como “potencialmente, cada cultura es todas las culturas” (1996). De igual forma, los poetas vinieron en mi auxilio: “Un libro de poemas no viene a ser otra cosa que la historia del hombre que es su autor, pero elevada a un nivel de significación en que la vida de uno es ya la vida de todos los hombres” (Dalmau, 2004:146).

El acceso pleno a la narratividad como epistemología vino a completar el escenario para dar nuevos sentidos a nociones que no cesan de aparecer para dar cuenta del sujeto, y de sus relaciones con las instituciones: implicación, negatricidad. El sentido de la formación es consustancial al sujeto ya que tiene a la negatricidad como una de sus características.

“Al usar este término negatricidad quiero expresar la capacidad de esos sujetos para siempre poder ‘contestar no’ a unas inducciones, desbaratar por medio de sus contra-estrategias todas las estrategias de las que se sienten objetos, incluso de las estrategias de investigación” (Ardoino, 1990:211).

La escucha de las narraciones y la escritura biográfica me llevaron a deliberar sobre la idea de tiempo subjetivo, en contraposición con el tiempo real. La narración de las vidas de los sujetos da cuenta de las elecciones asumidas, de las limitaciones impuestas. Por lo tanto, el yo se construye en permanente relación con los otros y con la narración de sus elecciones es posible dar cuenta de la historia de los sujetos. “Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras” (MacIntyre, 1987:261).

Dar cuenta del tiempo subjetivo llevó a la utilización de nuevos significantes para entender el movimiento de la vida: *arredrar*, el sujeto vuelve hacia atrás con miras hacia el futuro y le da dirección al presente; *arrebujar*, la información del contexto se coge sin un orden plenamente establecido, pero al final, el proceso implica la construcción de una matriz que permita dar cabida a una unidad que siempre se tambalea y se erige desde las sombras del caos; *testar*, comprender el gusto construido y que está por construirse, lo contrario sería el estragar (estropear el sentido y la sensibilidad).

En las narraciones biográficas de igual forma se percibe la tensión entre reconocimiento/ordalías como parte inherente a la vida. Bajo el principio “el reconocimiento de nuestro ser y la confirmación de nuestro valor son el oxígeno de nuestra existencia” (Todorov, 1995:131), el sujeto pasa, lo quiera o no, por diversas ordalías que su cultura (el Otro), sus pares (los Otros) o las que él mismo se imponen en la existencia, por el sólo hecho de vivir en grupo. En “Piedra de sol”, Octavio Paz nos muestra parte de la tensión:

para que pueda ser / he de ser otro /
salir de mi, / buscarme entre los otros,
/ los otros que no son / si yo no existo, /
los otros que me dan plena existencia,
/ no soy, / no hay yo, / siempre somos
nosotros.

La lectura de Jackson, (1991) nos condujo hacia la idea de trayectoria en términos del vuelo de una mariposa y no como el recorrido de una bala. De la explicación causal a las cercanías de la teorías de la complejidad de la experiencia vivida. Nuestro vocabulario pone al uso trayectoria, itinerario, travesía, como apoyos para señalar viajes, caminos, senderos, atajos, trechos inherentes a descripción de los mundos de vida que se despliegan en las autobiografías. Glosario que exalta lo contingente y se opone a lo necesario, a lo causal, al destino, a la univocidad, a lo unicausal, a lo sólido.

De otro lado, la autobiografía enfrenta directamente a las filosofías de la identidad que hacen alegoría de la atemporalidad,

del inmovilismo y que intenta explica al sujeto en términos de reflejo, sólo ve a *clonados, sosias y adláteres* e imposibilita la comprensión de la diversidad, de lo diferente, de la autonomía, de los aires de libertad a la realización de los modos de ser.

En los trabajos en los que hemos participado asumimos significantes como an-danzas, senderos, trayectorias corporales, *soundtrack* de una vida, geografía corporal, para dar cuenta de los sujetos en tanto ligados a los movilidad de los intereses tácitos que en algún momento actúan como indicadores a la acción (Castillo, 2008; Roldán, 2008; Céres, 2010; Ramos, 2010; Serrano, 2007). Nos hemos tratado de ubicar en una tradición más ligada a la narratividad, al dar cuenta de la experiencia en el espacio biográfico y hemos visto emerger diferentes formas, usos y posturas en relación con la elaboración y exposición de ellas. Queda compenetrarnos con los asuntos de la memoria, el sujeto y la experiencia.

Efectos ¿perniciosos, falibles? en la elaboración de las trayectorias biográficas

El uso del campo biográfico se ha extendido con diversas resonancias en las ciencias sociales y en ocasiones hacia las ciencias duras para dar cuenta de las trayectorias de los científicos. Dada su extensión, hemos visto en la práctica variadas interpretaciones que cada vez se diversifican más. Las

diversas elaboraciones recogen modos de explicación sobre el cual valdría la pena discutir. Expongo algunas direcciones que hemos percibido en nuestra red *Sujetos y prácticas educativas en contextos escolarizados, construcción de trayectorias*. En el libro *Cómo pensamos*, Dewey (2000) no sólo muestra las peculiaridades de la reflexión, sino también revela otros caminos que ella toma. *Mutatis mutandis*, en la trama de la elaboración de las trayectorias, también se despliegan caminos diversos. Las llamaré tentaciones como una elección (interpretación e intervención) para la realización de la actividad práctica de transmitir y elaborar trayectos biográficos. La palabra tiene que ver con el deseo y es fruto de la interacción social provocadas por una persona, un tema o una situación. El estilo elegido no pertenece tan sólo al biógrafo, o al que promueve su elaboración, sino también al propio sujeto que la esboza.

La tentación cartesiana, adecuación a la teoría, sería una modalidad de elaboración autobiográfica que combina formas de explicación donde la vida, las escenas de ella, o los actos del personaje pertenecen a la teoría asumida que los explicaría, daría cuenta de ellos. Visto así, es si como reflatase la idea de destino en tanto componente racional como modo de explicación de la experiencia vivida. la vida ya contenida en la teoría al uso.

En la tentación parsoniana, funcionalidad al cumplimiento del rol, algunas formas de realización de

autobiografías valoran la experiencia vivida en relación con el buen cumplimiento del rol en una institución. Entonces, la realización de la vida sería el buen cumplimiento de las expectativas de la institución, de ahí dimanar las sensaciones de vida.

La tentación sacerdotal, tal vez ha sido la versión más socorrida en las trayectorias de docentes. Recoge las ideas instituidas culturalmente del ser maestro; las exigencias esperadas del oficio y las desprendidas de la ideología judeo-cristiana que aún arrebuja la imagen del docente. Los sujetos se presentan en tensión con lo que se sienten obligados a realizar y la falta de retribución de la sociedad: cumplir una *misión* en la sociedad a pesar de que no valore la entrega, el dar la vida por ese cometido, por su dedicación ya que su trabajo es considerado *sui generis*: la acción educativa como profilaxis para formar sujetos aptos para la vida social.

La tentación motivacional, es una versión atea de la anterior. El biógrafo supone motivos de actuación en las escenas que describe de los sujetos acerca de su vida. El biógrafo se coloca en el contexto del otro y explica con términos actuales, los motivos, los intereses, las acciones que llevaron a la realización de alguna tarea, como explicación del destino a cumplir en la vida del genio.

Es seguro que existan diversas tendencias (o como lo escribí,

tentaciones) actuales que llamarán la atención. Más allá de mapear el espacio biográfico en sus producciones, me interesa, como docente, pensar el asunto de la transmisión de lo cualitativo, donde se inscribe la experiencia biográfica.

En la actualidad un fantasma recorre a las ciencias sociales, un significante que domina a la producción cualitativa: la etnografía. No se habla de las tradiciones cualitativas, la etnografía absorbe todo. Aquellas han sido reducidas a un significante tan dominante que anula los debates internos para dar cuenta de los modos de hacer trabajo cualitativo y posicionarse en la comprensión de los asuntos humanos. Algo se presenta como etnográfico y ya tiene derecho de entrada, por lo general en los proyectos de investigación, en vez de bregar con los supuestos que organizan el entramado que moviliza la indagación en turno.

Sin duda estos usos generalizados impactan la transmisión que pone en juego el deseo de saber de los agentes y sus productos. La dominancia radica en la forma de presentación, la etnografía como método y como técnica, es decir, definida a partir de la racionalidad técnica. Ya no son presupuestos teóricos que dejan sus estelas, las teorías devienen canónicas. El problema se acrecienta cuando no tenemos un tesoro lingüístico que diversifique estrategias relacionadas con alguna perspectiva del tipo: diario de campo, entrevistas, observaciones. En su conjunto parecen mantener unidad, pero sus contenidos están ligados a la diversidad de tradiciones teóricas que debaten en las ciencias sociales, en especial en la pedagogía.

Si asumimos la idea de Eisner de que “*todos los fenómenos empíricos son cualitativos*” (1998:9, el subrayado es mío), la dirección es la comprensión de la diversidad humana en los avatares de su devenir. El que interviene con base en la construcción de trayectorias biográficas no puede permanecer alejado de la condición humana ni tomar a la teoría como espejo, como causa o en tanto finalidad de la acción de biografizar. Como dice Todorov “si el saber no compromete a fondo al autor, no es más que un ejercicio escolástico. Aquel que conoce debe ser puesto en cuestión por su trabajo” (2002:83).

En tanto universitarios nuestra labor es mostrar el saber pero formar a los otros en relación con ese saber líquido. Certeza y movilidad de las mismas toman su turno en la empresa educativa. Transmitir el campo como sólido nos llevaría a la inmovilidad, con Bauman recurrimos a la idea de mostrar el mundo en tanto líquido, es señalar alguna estela a aquel que pueda reconocer que su vida, y la vida, de todos es una obra de arte.

La proposición «la vida es una obra de arte» no es un postulado ni una amonestación... sino una declaración de un hecho. La vida no puede ser una obra de arte si es una vida humana, la vida de un ser dotado de voluntad y libertad de elección... Nosotros, los artistas de la vida, Bauman. (2009:68)”

Sin duda, un camino, de los múltiples existentes, para la transmisión del saber del espacio biográfico que ayuda

es el trabajo con metáforas, para encontrar esas «palabras eco» que reverberan mucho tiempo después de que el cataclismo que las causó se hayan apagado» (Bauman, 2009:79). Si bien las metáforas abren el camino, no debemos dejar de estar alertas ante su elección. Recordemos que hay metáforas que cierran y obnubilan; la sociedad como organismo, por ejemplo cierra la comprensión y su uso nos impide la acción. Habrá que estar siempre alertas sobre la edificación de metáforas y su uso. El estilo de las palabras eco, es pleno uso de los poetas, ejemplo sustantivo del empleo de metáforas. Con una de ellas quisiera dar cierre a este escrito, que nos habla de un ángulo de la experiencia humana en donde oficio y dominio se unen. El poema es de W. H. Auden, *Sext*, tercera parte de las *Horae Canonicae*, citado por Sennett (2009:92-93).

No hace falta saber lo que alguien hace
para saber si es su vocación,

basta observarle los ojos;
un cocinero preparando una salsa, un cirujano

preparando una incisión primaria,
un oficinista extendiendo la factura de un envío,

tienen la misma expresión arrobada,
con olvido de sí mismos en una función.

No hace falta oír las órdenes que da
para saber si alguien tiene autoridad,

basta observar la boca:
cuando un general situado ve

la brecha que sus tropas han abierto en la
muralla,
... cuando

con una mirada de reojo al jurado, sabe
el fiscal que el acusado está ahorcado,

sus labios y las comisuras en torno a ellos
se relajan, no sólo en simple expresión

de placer por un dulce logro obtenido, sino de
satisfacción
por tener razón...

Notas

¹Profesor de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor PROMEP, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Miembro del cuerpo consolidado: *Prácticas institucionales y constitución del sujeto en la educación*. Responsable de la red *Sujetos y prácticas educativas en contextos escolarizados, construcción de trayectorias*.

Bibliografía

ARDOINO, J. (1990). "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad". En DUCOING, P. y RODRÍGUEZ, A. (comps). *Formación de profesionales de la educación*. D. F. México: UNAM-UNESCO-ANUIES.

ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

BECHER, T. (2002). *Tribus y territorios. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.

CÉRES, C. (2011). La musicalidad por medio de experiencias perceptivas, expresivas y colectivas. Interacciones del docente y del alumno en el primer grado de primaria. Tesis de Maestría. D.F. México: Universidad Pedagógica Nacional.

DALMAU, M. (2004). *Jaime Gil de Biedma. Retrato de un poeta*. Barcelona, España: Cirse

DEWEY, J. (1965). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

DEWEY, J. (2000). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.

DILTHEY, W. (1978). "La autobiografía". En *Obras de Wilhelm Dilthey VII. El mundo histórico*. D.F., pp. 224-228. México: F.C.E.

EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.

FISCHLER, C. (1995). *El (h) omnívoro. El gusto, la cocina y el cuerpo*. Barcelona, España: Anagrama.

HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid, España: Katz.

JACKSON, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona, España: Crítica.

MORIN, E. (2010). *Mi camino. La vida y la obra del padre del pensamiento complejo. Edgar Morin conversa con Djénane Kareh Tager*. Bardelon, España: Gedisa.

RAMOS, J. M. (2010). *Senderos de la ética. Gestión de recursos y acciones de ayuda*. D.F. México: UPN.

- ROLDÁN, M. E. O. (2008). Trayectorias corporales de estudiantes de danza clásica. *Tesis de Maestría*. D.F. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SENNETT, R. (2009). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.
- SERRANO, J. A. (1998). Tendencias en el análisis de la práctica docente. *Tesis de Maestría*. D.F., México: Departamento de investigaciones educativas-CINVESTAV
- SERRANO, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo, contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. D.F., México: UPN
- SERRANO, J. A. (2011). "Trayectorias en la enseñanza de la teoría educativa y la docencia reflexiva". En SERRANO, J.A, y RAMOS, J. M. *Trayectorias: biografía y prácticas*. D.F., México: UPN.
- TODOROV, T. (1995). *La vida en común*. Madrid, España: Taurus.
- TODOROV, T. (2002). *Deberes y delicias. Una vida entre fronteras. Entrevistas con PORTEVIN, C*. Buenos, Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica & Du Seuil.