

## ***La narración como vehículo histórico de lo contracultural***

Cristina Nosei<sup>1</sup>

### **Resumen**

Cuando inicié mi trabajo de profesora me pensé docente sin concebirme como investigadora, y construí conocimiento sin saberlo válido y riguroso.

Ese pensarme docente pero no investigadora tenía un fuerte anudamiento con la concepción de la investigación como una labor sólo posible de realizar por algunos. La investigación, como norma social instituida, se enmarcaba en lo que Lidia Fernández (1996) denomina Institución cenáculo, una fortaleza habitada y custodiada por aquellos capaces de construir el saber verdadero, y de determinar la valía del conocimiento construido por otros. El deseo de enseñar y la inmersión en la práctica me fueron presentando situaciones que interpelaron mis saberes. En ese marco comprendí que investigar es una búsqueda con pretensión de conocimiento, un intento de comprensión, de fuerte compromiso ético, social y político. En el campo educativo, la preocupación por el otro debe ser el motor que impele a la indagación y a la acción. Por eso veo con

### **Summary**

When I began my work of a teacher, I conceived myself as a teacher but not as a researcher. And I, unknowingly, built valid and rigorous knowledge.

That idea of defining myself as a teacher but not a researcher had a strong bonding conception of research as a task only possible to be made by some people. Research, as a social established institution, is outlined by Lidia Fernández (1996) and called Clique Institution, a fortress inhabited and guarded by those able to build real knowledge, and to determine the worth of knowledge built by others.

The desire to teach and practice immersion showed me situations that my questioned my knowledge. In this context I understood that research is a pretentious attempt to search for knowledge, an attempt to understand the strong ethical, social and political commitment. In the field of education, the concern for the other should be the engine that impels inquiry and action.

suma preocupación cuando esa tarea se asume como obligación de carrera docente o de titulación, porque amenaza con desvirtuar la motivación genuina y reemplaza la competencia profesional por la competitividad, en donde la preocupación por uno mismo desdibuja el compromiso con los otros.

El anudamiento de la investigación con la forma narrativa desafía el modelo cenáculo y apunta a la conformación de la utopía: todos pueden con la ayuda necesaria de un otro que sostiene, contiene, ayuda; que otorga la confianza necesaria para aventurarse en la aventura que el construir conocimiento promete.

**Palabras clave:** investigación - narración - contra hegemonía.

Therefore I see with great unease when this task is assumed as an obligation of a teaching career or degree because it threatens to undermine the genuine reasons, to replace the professional competence for competitiveness, where self-concern blurs commitment with others.

The attachment of research with narrative challenges the clique model and points to the configuration of utopia: everybody can with the necessary assistance of another one holding, containing, helping, giving the confidence to embark on the adventure that building knowledge implies.

**Key words:** research - narration - counter-hegemony.

Fecha de recepción: 20/11/09  
Fecha de aceptación: 21/12/09

## Introducción

Cuando inicié mi trabajo de profesora me pensé docente sin concebirme como investigadora, y construí conocimiento sin saberlo válido y riguroso.

El deseo de enseñar y la inmersión en la práctica me fueron presentado situaciones que interpelaron mis saberes, las ideas en torno al cómo enseñar, a los modos de abordar los temas; cuestiones que surgían en base a mis convicciones. La convicción respecto a la finalidad política del para qué enseñar, el rol de la educación en la construcción de la autonomía de las personas, mantuvo mi atención y mi preocupación inmersa en la práctica cotidiana.

Día a día, en mi estar en el aula, en la escuela, escuchando la voz de los alumnos, de los colegas, de los autores a través de sus obras, fui construyendo un saber que me permitía incidir mas y mejor, favoreciendo el interés y la apropiación de saber por parte de los alumnos. Pero ese mi saber, no era para mi un saber con mayúsculas, un saber científico. Era un saber para comentar en el ámbito personal o privado, no para divulgar.

Ese pensarme docente pero no investigadora tenía un fuerte anudamiento con la concepción de la investigación como una labor sólo posible de realizar por algunos. La investigación, como norma social instituida, se enmarcaba en lo que Lidia Fernández (1996) denomina Institución cenáculo, una fortaleza habitada y custodiada por aquellos capaces de construir el saber verdadero, y de determinar la valía del conocimiento construido por

otros. Allí, los guardianes del conocimiento vigilan el ingreso de los aspirantes que deben demostrar que merecen permanecer allí. Los elegidos, intramuros de la fortaleza, imitando el accionar de sus maestros, aprenden primero a custodiar el saber que se instituye como válido y luego, mas tarde, mucho mas tarde, a construir nuevo conocimiento respetando las normas enunciadas por los “maestros”. El problema de las fortalezas es que una gran muralla las divide del resto del mundo, del mundo de la vida, del mundo de la escuela, que no se deja aprisionar en fórmulas ni leyes. Esa construcción simbólica sueña con un saber objetivo que forme e informe la práctica.

Mi ingreso en la escuela fue paralelo a mi incorporación a una cátedra universitaria, Didáctica, como ayudante de primera. Mi objetivo era aprender lo más que pudiera para aplicar esos saberes en la práctica, porque desde esa concepción había sido formada. Como parte de la cátedra participé de los trabajos de investigación que tenían como preocupación central, allá por los años '80, el no aprendizaje, el fracaso escolar, la repitencia, la participación genuina, etc. Los problemas se configuran en la práctica cotidiana, y las preguntas emergían anudadas a las situaciones vividas en el aula y en la escuela. En ese ámbito, y en colaboración con otros, empecé a cuestionar la perspectiva técnica en la que me había formado. Era el contacto con la realidad viva del aula donde se prefiguraban las situaciones problemáticas. Buceando en los autores y escuchando a los actores intentábamos comprender el

mundo de la escuela comprometidos con una práctica que favoreciera el aprendizaje sólido, en lo epistemológico y en lo ético. Sumergidos en una tarea de investigación acción, aprendimos que la transformación didáctica debía incluir una transformación institucional, que se debían brindar oportunidades para apropiarse de los modos de pensar cada campo disciplinar, que la evaluación debía custodiar el aprendizaje para evitar estancamientos, que la narración y los relatos favorecían la comprensión de las abstracciones, que la autonomía moral e intelectual era un proceso lento y trabajoso, no un punto de partida. A aquellos primeros trabajos en los que participé, los fuimos presentando en congresos y jornadas en los que se discutía acaloradamente desde posturas antagónicas: se descalificaba el uso de los relatos por su “carga ideológica”, se desconfiaba de las construcciones metodológicas bajo sospecha de recetarios encubiertos, se menoscababan los avances en la autodisciplina por la “singularidad del caso” considerando la imposibilidad de su “generalización”. La base del cuestionamiento a nuestras presentaciones radicaba en su construcción desde una concepción de praxis: que fuésemos parte activa de las cuestiones presentadas nos hacía sospechosos de “implicación”, vista como un obstáculo en la construcción de un conocimiento objetivo y por ende valioso y generalizable.

Muchas veces me pregunté cuáles fueron las razones por las que llegamos a construir ese saber (conservados en mimeos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad nacional de la

Pampa) que luego, muchos años más tarde, se aceptó como deseable y posible de la mano de prestigiosos investigadores. Coincidió así, con E. Litwin (2008) en la importancia de atender las razones personales que impelen a los sujetos a las prácticas de la enseñanza y a las de investigación, que desde mi mirada no pueden escindirse. El llamado que invocaba nuestra vocación, nuestras razones personales, era las voces de los otros, voces que aprendimos a escuchar en un intercambio entre sujetos hablantes y no entre hablantes y hablados.

### **La reificación de la investigación como institución cenáculo**

La investigación, uno de los tres pilares en los que se asienta la labor de un profesor universitario se instituyó en la década del '90 como una tarea con posibilidad de ser rentada, siempre y cuando se diera cuenta de saberes y haceres acreditados por autoridad reconocida. Formas y formularios inundaron nuestro tiempo: hoy hay más formularios que llenar que formulaciones de preguntas, porque la emergencia de la pregunta que interroga a la realidad necesita de tiempo, reflexión situada, escucha atenta.

En ese marco, se fortaleció la concepción de la investigación como un lugar para pocos, unos pocos que custodian el saber construido y el saber en construcción, vigilando que sólo estén los elegidos, aquellos capaces de pasar y soportar las pruebas a las que son sometidos (entre ellas el llenado de formularios ela-

borados por técnicos que creen que se puede plasmar una vida académica en un programa de computación). Y en el cenáculo se utiliza un lenguaje para iniciados, esotérico diría Edgar Morin (Grinberg, M. 2005), informes escritos acorde a la forma establecida, que sueña con la objetividad que se trasluce en el uso de la tercera persona. En el cenáculo no se narra, se informa sobre las formas que reviste la realidad investigada, formas deformadas que el informe dice querer transformar.

Se investiga y se informa para dar cuenta, no para contar. En los informes no hay pasión, hay "razón objetiva", no hay sentimiento, hay "conocimiento", un conocimiento que los hablantes por derecho elaboran respecto de los sujetos hablados. Ilustra esta concepción las palabras de I. Vasilachis (2008) en referencia a lo que la investigadora argentina nomina como la epistemología del sujeto conocido:

...uno puede tomar las teorías o conocer la realidad (...) mi conocimiento teórico no me era suficiente para ver. El problema es cuando uno se enfrenta con personas. Hablamos de desempleados (...) de maestros (...) de alumnos (...) de padres (...) tenemos prejuicios, presupuestos que son muchas veces teóricos y otras constituyen simplemente representaciones sociales que interfieren en nuestra relación y en nuestra percepción de los otros. Porque todos estos conocimientos se construyen a partir del

que esta conociendo, no de ese otro que esta siendo conocido en el proceso del conocimiento (...) la investigación cualitativa se centra en el otro (...) ese otro que queremos conocer (...) y es con ese otro que estamos conociendo (...) de ahí la conclusión que el conocimiento es una construcción cooperativa... (Vasilachis, I. 2008: 114).

La institucionalización de la investigación en el ámbito universitario, asociada a la renta y al prestigio, centrada en el control de resultados medibles y cuantificables, mas que alentar a la construcción de conocimiento, se configuró como una situación amenazante, en el que el yo hablante de los otros devino en hablado por los organismos de control. Y la vivencia de amenaza, la violencia que supone estar sometidos a un proceso de jerarquización sume a los sujetos, en la mayoría de los casos, en estado de sufrimiento que se caracteriza por la ausencia de placer por el trabajo y la pérdida de pensamiento crítico (Ulloa, F. 1995).

Hacia fines del '90 los congresos empezaron a devenir en un lugar donde hacer las presentaciones para obtener las constancias requeridas, ya sea para la carrera docente o bien para dar cuenta de la labor de investigación acreditada. De este modo, el cenáculo se aseguró el control de sus miembros. Y digo control porque la mira de esta operatoria esta puesta en los resultados que se aprecian acorde a la cantidad: cuántas ponencias, cuántos artículos, cuántas conferencias... En este marco considero muy ilus-

trativo recuperar el pensamiento de J. Ardoino (2005) en lo que respecta a la diferencia entre evaluar y controlar:

... la palabra control pertenece a la administración y a la contabilidad (...) y lo entiendo como el conjunto de procedimientos tendientes a establecer la conformidad a una norma (...) El control es normativo, comparativo, analítico, categorial, busca la conformidad, constata, tiene un carácter sancionador, una significación represiva, esta fuera del tiempo, es jerárquico. Es decir, responde a una lógica de verificación, de medición, es cuantitativo y subraya los procedimientos (Ardoino, J.2005:136).

En nuestro caso norma establecida por los organismos de control instituidos a tal efecto. Siguiendo esta línea de pensamiento el autor citado sostiene que el control y la información pertenecen al paradigma funcionalista de fuerte racionalidad técnica, diferenciándolo claramente del paradigma crítico en el que ubica a la evaluación y su articulación profunda con la comunicación:

... la evaluación es un proceso, una dinámica, una inmanente demarche a lo vivido, a una experiencia, es temporal, con duración, se da en el medio de procesos interactivos y con referencia a valores (...) es una estimación cualitativa que subraya el proceso por sobre el procedimiento... (Ardoino, J.2005:137).

En la urgencia de tener que dar cuenta de lo hecho, los congresos y jornadas devinieron en un lugar de presentación de informes, de una suma de individualidades que en su premura por obtener la conformidad certificada de lo hecho, pervirtieron en la acción el sentido expresado en la raíz etimológica de la palabra, porque congreso remite a encuentro. Así, en el agobio del control, el debate, entronizado en la teoría, agoniza en la práctica.

### La paradoja discursiva

Mientras se controla quién puede ostentar el nombre de investigador y qué lugar ocupa en ese espacio privilegiado, se enarbola en el campo educativo la perspectiva crítica, que postula que el modo de enfrentar las situaciones problemáticas que se dan en las aulas y en las instituciones educativas, radica en la formación de profesionales críticos, capaces de investigar su propia práctica y en base a ello hacer las transformaciones pertinentes.

Anudada a esa propuesta teórica la biblioteca se pobló de libros que instan a los docentes de todos los niveles a la investigación y diferencian corrientes y modos de construir saber, saber riguroso, validado y confiable. Y con los libros vinieron los cursos de posgrado y especialización en investigación. Se “enseña” a investigar y se proveen investigaciones modélicas, pero los datos de las diferentes universidades coinciden en que en el momento en que las personas deben realizar su propio trabajo de investigación,

se paralizan, no saben qué problema recortar, cómo hacerlo... no se les ocurre nada... se obturan; no se sienten capaces a pesar de la "capacitación". Y es ahí, donde sólo unos pocos, muy pocos, pueden realizar el trabajo. ¿Qué puedo investigar? suele ser la pregunta de los impelidos a dar cumplimiento a una demanda externa de titulación. ¿Qué problema puedo recortar? Apremiado, desconfiando de su propia posibilidad intenta transitar los caminos señalados y creyendo delimitar un problema enuncia un tema: la violencia escolar, el fracaso, etc. Su pensamiento habitado por las voces de los expertos clausuran su imaginación. Inmerso en el aula, el docente no puede ver más problemas ni soluciones que las que las voces de la experticia le señalan. No estoy queriendo decir con esto que no deba atenderse al conocimiento construido, lo que señalo es que ese conocimiento debe actuar como un encuadre teórico no como un marco que encorseta la creatividad curiosa y comprometida. La voz de los expertos impide muchas veces problematizar las dificultades, y a veces ni siquiera nombrarlas: las racionalizaciones velan los sentidos. Inmersos en el aula no pueden ver ni cuestionar que cuanto más se extiende la obligatoriedad escolar más "optativa" se vuelve para los sectores marginados; que aprobar no significa aprender; que cuanto más se declama por la importancia del docente a favor de la inclusión, menos docentes hay en las aulas; que la reflexión sobre la propia práctica no se dispara por contar sólo con la voluntad de hacerlo; que a los docentes se los llama maes-

tros o profesores no profesionales (nombre reservado a los muchos que ingresan a las aulas como segundo empleo). Los médicos, abogados, contadores son profesionales en dos campos, mientras que nosotros, los docentes, no lo somos en ninguno (o sólo en los textos que nos invitan a ser profesionales críticos). El nombre con que se nos nombra no es un tema menor, el nombre provee identidad y nos procura un lugar en la trama de relaciones sociales.

Y es desde estas cuestiones que me atrevo a pensar que la investigación, más allá del discurso de que todos pueden, mantiene su mandato de exclusividad. Una verdadera paradoja: se enuncia que es para todos, se dice trabajar para ello, y sin embargo sigue siendo potestad de algunos. Entonces ¿interesa la transformación del docente de aplicador acrítico a profesional reflexivo, o la manutención de un status quo? O más simple aún ¿existe confianza en la posibilidad de que un docente de aula pueda investigar su práctica y producir conocimiento válido?

Los libros y cursos sobre investigación suelen ser áridos, esotéricos, oscuros, plagados de advertencias frente a la siempre peligrosa situación de desviarse del camino recto hacia la construcción de "conocimiento válido y riguroso". Será por ello, quizás que la obra de A. Makarenko, P. Freire, F. Oury, A. Neil, D. Pennac, P. Meirieu, entre otros, no suele ser integrada como investigaciones sino como relatos de pedagogos apasionados, no de investigadores.

Investigar es una búsqueda con pretensión de conocimiento, un intento de

comprensión de fuerte compromiso ético, social y político. En el campo educativo, la preocupación por el otro es lo que impele a la indagación y a la acción. Por eso veo con suma preocupación cuando esa tarea se asume como obligación de carrera docente, o de titulación porque amenaza con desvirtuar la motivación genuina, reemplazar la competencia profesional por la competitividad, en donde la preocupación por uno mismo desdibuja el compromiso con los otros.

### **Investigación y narración**

El anudamiento de la investigación con la forma narrativa desafía el modelo cenáculo y apunta a la conformación de la utopía: todos pueden con la ayuda necesaria de un otro que sostiene, contiene, ayuda, que otorga la confianza necesaria para aventurarse en la aventura que el construir conocimiento promete.

Narria es el sustento etimológico de la palabra narración. La narria fue el primer vehículo fabricado por los seres humanos a fin de poder transportar las cargas más pesadas. La narria fue concebida como un instrumento de ayuda, un elemento material que permitió ir más lejos al grupo como totalidad, porque la narria era arrastrada por la voluntad y la fuerza de los brazos del colectivo humano. Por ello entendemos la narración como un dispositivo que posibilita al grupo vehicular las “cargas simbólicas”, como una ayuda para movilizar aquello que en soledad nos inmoviliza. La narración es una construcción colectiva capaz de pro-

ducir una transformación en los sujetos y en los contextos en los que estos actúan. La narración remite al poder de transportar de unos a otros algo valioso, porta lo que importa, en nuestro caso, la comprensión del mundo.

G. Deleuze (1988) en su trabajo *Mil Mesetas* estableció una diferencia entre el relato y la narración. En su concepción el re-lator repite pasivamente, como un copista, lo “visto y oído”, mientras que la narración es un acontecer creativo. El narrador construye la historia. La historia no es ajena a cómo se la narra. En el relato hay determinismo y repetición. En la narración creación y posibilidad.

Pienso la investigación educativa como una narria de posibilidad, un vehículo de ayuda para abandonar el espacio del destino y recuperar el movimiento para ocupar el lugar de la historia. Y al movimiento reflexivo siempre lo impela la esperanza.

### **Mi propia narración: los tres yoes del relato**

La narración favorece la comprensión y esta sostiene la acción reflexiva. Es en el acto reflexivo que advierto, en la construcción y reconstrucción de mi propia narración, que no se puede investigar sin convicciones, sin pasión que aliente la curiosidad. Pienso que en las ciencias humanas, y particularmente en la educación, el motivo intrínseco que moviliza nuestras preocupaciones no puede ser otro que la reciprocidad, la preocupación por los otros. Esa preocupación es la que



nos mantiene atentos, la que nos llena de preguntas, la que nos impele a indagar. En ese marco tenemos que enfrentar dos peligros: las respuestas construidas con ánimo de universalidad que condicionan nuestra capacidad imaginante y pensar nuestra tarea con la mentalidad de un técnico.

Hablo desde el lugar del propio camino transitado; ese camino que inicié pensándome docente sin concebirme como investigador. Y en el que construí conocimiento sin saberlo válido y riguroso.

En el año 85 fundamos una escuela con la idea de formar hombres para la democracia. Nuestra preocupación, y digo nuestra porque contaba con la ayuda de otros, era favorecer la construcción de conocimiento, de un conocimiento que habilitara a los alumnos a hacer una lectura del mundo, una lectura crítica y comprometida que les permitirá actuar en el mundo con autonomía. Formar ciudadanos críticos era nuestro propósito, fuertemente anudado a las circunstancias históricas por las que habíamos atravesado.

El desarrollo del trabajo lo fuimos consignando de múltiples maneras y también nos preocupamos por sociabilizarlo. Los resultados que íbamos obteniendo los presentábamos acorde a las formas prescriptas, instituidas. Inmersa en la empiria comprendí la génesis de la autonomía en el ámbito singular de la escuela. Apasionada lo escribí para no olvidarlo: lo relate para mí, me di ese permiso, porque quería dejar consignado en todos sus detalles ese registro. Estaba escrito en narrativa, en primera persona, soste-

nido con empiria, pero en primera persona.

Cuando llego el momento de elaborar mi tesis de maestría, que tenía como propósito indagar si aquella formación había realmente impactado en el devenir personal y social de los egresados, haciendo de ellos esos sujetos críticos y comprometidos con su entorno, me paralicé. Podía parafrasear a los autores pero no podía recuperar mi propia voz.

Impelida por mi directora, que intentaba hacerme razonar, darme confianza en mi poder hacer, decidí, con el objeto de poner orden a las ideas, contármela a mi misma. Utilicé sin saber, lo que Bruner (2005) denomina la gramática de casos, la gramática básica que nos permite comprender los sucesos humanos. Y conté la historia: y ese mi yo relator, se sostuvo custodiado por los otros dos yoes: el yo teórico y el yo empírico. Un yo relator andamiado pero no aprisionado por el yo teórico y siempre controlado por el yo empírico.

Escribí apasionadamente dos meses de verano con la intención de mostrar la idea a la directora para reconvertirla luego en un discurso científico. Mi sorpresa fue enorme cuando me sugirió que lo dejara tal como lo había escrito. Fue la primer tesis de Maestría en la Universidad nacional de la Pampa escrita como investigación narrativa. Una versión plurivocal: la voz de los autores, la voz de los actores, y la mía propia construyeron la trama de la narración. La narración permite avisorar la razón y la emoción del narrador. Trasunta un sujeto vivo que como tal invoca y provoca al lector, invitándolo,

tal como decía Paulo Freire, a devenir en autor recreando la palabra dicha, lo invita a sumarse a la narración, a recrearla, no a relatarla pasivamente.

Intento al desarrollar esta idea, alentar a la gente a indagar sin sentirse presionado (tan presionado) por las pautas y normas instituidas, que se anime a narrar, a mostrar su voz, andamiada en la empiria y en el saber construido. La parálisis que sufren los estudiantes, ya sea frente a las tesis de licenciatura, maestría o doctorado, tiene que ser un indicador, una alerta de que algo estamos haciendo mal en el proceso formativo.

También debe convocar al análisis la situación de aquellos otros que asumen el trabajo de tesis preocupados por construir unos marcos teóricos eruditos en el que apenas se asoma la empiria; que como el vértice de un iceberg permanece hundida en el mar del conocimiento validado. Y llegado el día de su presentación, es demasiado habitual que el tesista se resguarde en el marco teórico silenciando nuevamente su voz, su trabajo... y otra vez se entronizan los autores consagrados. Podríamos decir, utilizando la palabra de Deleuze, que en ese acto el tesista re-lata la teoría construida por otros y silencia su narración, su acto creativo.

### **La socialización del saber construido**

Si investigamos genuinamente para comprender con el objetivo puesto en intervenir para mejorar, y comprendemos escuchando a los otros, es un compro-

miso divulgar nuestros logros y fracasos en un también genuino intento por hacer comprensible nuestro saber construido. La idea no es, para mi, intentar deslumbrar a algunos sino colaborar en la democratización de ese saber, atentos no sólo a lo riguroso y válido sino también a la comprensibilidad. Y es justamente en la comprensibilidad que se posibilita no sólo la divulgación de los constructos teóricos, sino someter a la discusión pública nuestras interpretaciones de la realidad, el rigor epistemológico del saber elaborado

El nudo de la cuestión es mi entender que la narrativa, tal cual dicen algunos autores que hoy nos autorizan (Bruner. G. 2003; McEwan, H y K. Egan. 1998; J. Larrosa. 2000) favorece la comprensión, razón por la cual es clave en el ámbito de la investigación; pero también creo que es fundamental en el espacio de la comunicación, de los hallazgos, para hacerlos comprensibles, lo cual no implica banalizarlos. Por más que reneguemos del positivismo, nuestros trabajos siguen siendo para muchos encriptados en lenguaje académico (donde la tercera persona es resguardo de "objetividad"). Leo y leo libros que hablan de la reflexión del docente, pero mientras los leo me pregunto para quién están escritos... y sospecho una respuesta. También hay trabajos donde se enseña un relato que cree suficiente dar cuenta de alguna empiria interpretada desde el sentido común

En definitiva quiero hablar del poder que impide y de la narración como vehículo histórico de lo contracultural porque en ella la empiria y la teoría se anudan,

se refuerzan y se sostienen a través del yo relator, que al narrarlas las hacen comprensibles, inteligibles, y además, apasionantes. Coincido con E. Litwin (2008) en la necesidad de favorecer la construcción del pensamiento apasionado en el marco de la docencia (del que no puedo separar la investigación).

Las voces que habitan la narración se entrelazan y dejan lugar al lector que las comprende, invitándolo a participar de la conversación que iniciaron antes de su llegada, pero que bajo ningún concepto la dieron por concluida. Invito a todos a recuperar la palabra, a reconocer nuestra capacidad y nuestro derecho como sujetos hablantes, porque el conocimiento es

una construcción colectiva que emerge del dialogo. Mantener el silencio de muchos en base al derecho del decir de unos pocos y comunicar para algunos en detrimento de la comprensión de todos es trabajar para la desigualdad y la dependencia, justamente lo contrario que implica asumir la docencia como profesión.


El camino transitado, mi propia historia, me permite hoy saberme docente e investigadora, y por ende responsable de comunicar a los otros, mis colegas, el saber construido buscando favorecer el entendimiento. Y es justamente por ello que reivindico la narración como el transporte privilegiado para el conocimiento compartido.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Historia. Magister en Evaluación. Especialista en Análisis Institucional. Adjunta Regular Cátedra Didáctica. Directora del Departamento de Formación Docente. Miembro del Consejo Académico de la Especialización en Docencia en Educación Superior de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa. Dirección Postal: D Atri 315 – (6300) – Santa Rosa. La Pampa. T.E: 02954 -436072 e-mail: [cnosei@cpenet.com.ar](mailto:cnosei@cpenet.com.ar)

## Bibliografía

- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BRUNER, G. (2003). *La fábrica de Historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- DELEUZE, G. (1988). *Mil mesetas*. Valencia, Pre-textos.
- EGAN, K. (2006). *Mentes educadas*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNANDEZ, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

	<p><b>Cómo citar este artículo:</b> Nosei, C. (2010). “La narración como vehículo histórico de lo contracultural”. <i>Revista de Educación</i> [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en Internet: <a href="http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/9">http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/9</a>. ISSN 1853-1326.</p>
---	--