



LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EDUCACIÓN COMO MODO DE HABITAR, CONSTRUIR Y NARRAR TERRITORIOS DE EXPERIENCIAS. EL RELATO DE FORMACIÓN DE MARY DEL CEIBO

A PESQUISA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO COMO FORMA DE VIVER, CONSTRUIR E NARRAR TERRITÓRIOS DE EXPERIÊNCIAS. A HISTÓRIA DE TREINAMENTO DE MARIA DEL CEIBO

NARRATIVE RESEARCH IN EDUCATION AS A WAY OF LIVING, BUILDING AND NARRATING TERRITORIES OF EXPERIENCES. THE TRAINING STORY OF MARY DEL CEIBO

María Eugenia Míguez¹

Resumen

El siguiente artículo tiene por objetivo socializar parte de los resultados de una tesis desarrollada en clave narrativa y (auto) biográfica para la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La tesis buscó describir, analizar e interpretar las experiencias de formación de las y los estudiantes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios “FinEs 2” a partir de la construcción y reconstrucción narrativa de sus experiencias. Las entrevistas narrativas y, a partir de allí, la construcción de relatos de formación se convirtieron en herramientas potentes para “decir”, para expresarnos de otro modo, en un lenguaje común que habilitó la comunicación entre las y los protagonistas de la tesis. Estos relatos polifónicos inspirados en novelas de no ficción constituyen el corazón de la tesis. Es por esto, que en el presente artículo compartiré uno de ellos: el relato de experiencia de formación de Mary del Ceibo. Sin dudas el corazón se asocia a la emoción, al sentimiento, a aquello que debiéramos abandonar o por lo menos ocultar para obtener un conocimiento “ecuanime y objetivo”. Sin embargo, la emoción es lo que nos impulsa a investigar. La investigación narrativa me permitió partir desde allí, de lo que *nos* pasa estando ahí, con otros/as transitando y habitando territorios de experiencias. Estos relatos nos permiten repensar las experiencias y con ellas la formación, no sólo de los/as estudiantes sino las nuestras como investigadores/as comprometidas con los mundos que indagamos.

Palabras claves: investigación narrativa; relatos de experiencias de formación; territorios de experiencias

Resumo

O seguinte artigo tem como objetivo socializar parte dos resultados de uma tese desenvolvida em uma narrativa e chave (auto) biográfica para o Mestrado em Pedagogias Críticas e Problemas Socioeducacionais da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. A tese procurou descrever, analisar e interpretar as experiências formativas dos alunos do Plano de Conclusão do Ensino Secundário “FinEs 2” a partir da construção e reconstrução narrativa das suas vivências. As entrevistas narrativas e, a partir delas, a construção de histórias de formação tornaram-se ferramentas potentes para “dizer”, para nos expressarmos de outra forma, numa



linguagem comum que possibilitou a comunicação entre os protagonistas da tese. Essas histórias polifônicas inspiradas em romances de não ficção constituem o cerne da tese. É por isso que neste artigo compartilharei um deles: o relato de experiência de treinamento de Mary del Ceibo. Sem dúvida, o coração está associado à emoção, ao sentimento, àquilo que devemos abandonar ou pelo menos esconder para obter um conhecimento "justo e objetivo". No entanto, a emoção é o que nos leva a investigar. A investigação narrativa permitiu-me partir daí, daquilo que nos acontece enquanto lá estamos, com outros viajando e habitando territórios de experiências. Essas histórias nos permitem repensar as experiências e com elas a formação, não só dos alunos, mas também a nossa como pesquisadores comprometidos com os mundos que investigamos.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; relatórios de experiências de treinamento; territórios de experiências

Abstract

The following article aims to socialize part of the results of a thesis developed in a narrative and (auto) biographical key for the Master in Critical Pedagogies and Socio-educational Problems of the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires. The thesis sought to describe, analyze and interpret the training experiences of the students of the Secondary School Completion Plan "FinEs 2" from the construction and narrative reconstruction of their experiences. The narrative interviews and, from there, the construction of training stories became powerful tools to "say", to express ourselves in another way, in a common language that enabled communication between the protagonists of the thesis. These polyphonic stories inspired by non-fiction novels constitute the heart of the thesis. That is why in this article I will share one of them: Mary del Ceibo training experience report. Undoubtedly the heart is associated with emotion, with feeling, with what we should abandon or at least hide to obtain a "fair and objective" knowledge. Yet emotion is what prompts us to investigate. The narrative investigation allowed me to start from there, from what happens to us while being there, with others traveling and inhabiting territories of experiences. These stories allow us to rethink the experiences and with them the training, not only of the students but also of our own.

Keywords: narrative research; reports of training experiences; territories of experiences

Recepción: 15/07/2021

Evaluado: 26/07/2021

Aceptación: 09/09/2021

1-Introducción

El mapa miente

El mapamundi que nos enseñaron otorga dos tercios al norte y un tercio al sur. Europa es, en el mapa, más extensa que América latina, aunque en realidad América latina duplica la superficie de Europa. La India parece más pequeña que Escandinavia, aunque es tres veces mayor. Estados Unidos y Canadá ocupan, en el mapa, más espacio que África, y en la realidad apenas llegan a las dos terceras partes del territorio africano. El mapa miente. La geografía tradicional roba el espacio, como la economía imperial roba la riqueza, la historia oficial roba la memoria y la cultura formal roba la palabra. (Eduardo Galeano, 1998, p. 323)

“El mapamundi que nos enseñaron...” así Eduardo Galeano comienza su relato. Y así recuerdo mis clases de geografía. Un planisferio en el pizarrón, con la consigna de pasar al frente y señalar los países que la profesora nos indicaba. Ese territorio que aparecía plasmado en un mapa de un metro de alto y otro de ancho, al que peleábamos por ir a buscar a la biblioteca -sólo para salir un ratito del aula-, nunca era cuestionado, solo memorizado. Repetir las capitales, identificar los países, señalar en el mapa. En muy rara ocasión lo usábamos en otras asignaturas. Quizás en historia, pero la actividad era la misma. En mi memoria aparece el profesor que en una de sus clases expone “el mapa es una construcción que expresa los límites de cada país. Estos límites son producto de guerras y negociaciones por el territorio”. Si bien esta explicación se acercaba a la problematización de lo que debíamos memorizar y repetir, esa tela vieja con el borde deshilachado agarrado de una maderita y colgado en el pizarrón-, no era cuestionada. Empecé a estudiar en la universidad y al mismo tiempo a participar de una organización política estudiantil, fue así que conocí otro mapa. Distinto a los planisferios colgados del pizarrón. Un “mapa invertido”. Ese espacio inerte del que me hablaba la escuela empezaba a cobrar sentidos. Un dibujo que aparecía como bandera en las movilizaciones y una frase que salía de una canción para plasmarse en las telas que flameaban a nuestro paso “el norte no va a estar arriba va a ser todo sur”. El artista uruguayo Joaquín Torres García creador del mapa “América invertida” sostuvo

he dicho Escuela del Sur, porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. (Torres García, Joaquín, 1941).

Torres buscó mostrar una posición diferente y con ello otro punto de enunciación el propio, el de los y las habitantes del “Sur”. Este dibujo visibilizó lo que siempre estuvo al final del mapa, se convirtió en un símbolo de denuncia y crítica sobre lo que pareciera ser neutral, objetivo, natural. El mapa miente. El centro y la periferia, el norte y el sur, son construcciones sociales, culturales, políticas y por tanto pedagógicas. Revertir a América como hizo Torres García en su dibujo, revertir la escuela como expresó Galeano en la escuela del mundo al revés, son invitaciones a revertir nuestros modos de producir y comunicar aquello que investigamos. Quizás si nos paramos en el territorio con este mapa nuestra brújula encuentre otros horizontes que nos permitan escuchar otras historias, narrar otras experiencias, construir nuestras propias narrativas del sur.

El objetivo de este trabajo es comenzar por lo que las investigaciones “tradicionales” dejan para el final: las voces de los “objetos de estudio”, los “testimonios”. En consonancia con lo que expresan Suárez y Bustelo (2020) “éstos se consideran “datos”, “fuentes” o “materiales empíricos” a ser intervenidos (analizados, interpretados, controlados) por la mirada y la voz de la ciencia” (p.82). Generalmente su destino es estar confinados a los anexos de las tesis o al pie de página de los artículos con indexación. He publicado en distintos congresos y revistas parte de mi marco teórico y de las conclusiones a las que he llegado a partir del proceso de investigación, pero las historias que son el corazón de la tesis aún permanecen allí, en esas páginas esperando ser públicas. Esta me parece una oportunidad para compartir una de las cuatro historias que forman parte de mi tesis de Maestría en Educación y Pedagogías Críticas cuyo título es “Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires.”² La tesis se centró en las experiencias de



formación de estudiantes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs 2)³ a través del enfoque (auto) biográfico narrativo en educación. Al mismo tiempo que la tesis pretendió inscribirse dentro de la tradición crítica en educación, buscó también interpellarla. Tornar visibles sujetos, narrativas y territorios en los bordes puede constituir una vía epistemológica y metodológicamente viable para potenciar la reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina. Los márgenes conforman nuestro territorio, y son esos límites entre el adentro y el afuera lo que produce y desencadena nuestras historias.

2-Reflexiones teórico metodológicas

Relatos, experiencias y territorios

Tal vez consistimos, en suma, tanto en lo que somos como en lo que no hemos sido, tanto en lo comprobable y cuantificable y recordable como en lo más incierto, indeciso y difuminado, quizás estamos hechos en igual medida de lo que fue y de lo que pudo ser. (Petit, 2015, p.130)

Nací y me crie en Vicente López. Mis visitas al río solían ser con amigas en bicicleta. Los días soleados buscábamos algún árbol para sentarnos en la sombra, siempre el viento contra la cara, pero nada impedía armar el mate para compartir nuestras historias. Me tocó estar del otro lado del mapa. El río como paisaje, como un lugar donde las familias toman un descanso los fines de semana. El río con sus árboles frondosos, con juegos para niños/as, y hasta aparatos para quienes realizan deportes allí. Todo esto es lo que muestra el municipio en sus publicidades. Sin embargo, existe otro río. Otros/as habitantes que viven allí, en la orilla, en los bordes.

Mary solía recibirme con un cigarrillo en la boca. Conversábamos hasta que salía la docente que me precedía del aula. Yo dictaba metodología de la investigación en primer año que funcionaba en el piso de arriba y ella cursaba en el espacio de abajo. Cuando terminó el cuatrimestre me acerque y le dije “quiero contar tu historia, estoy empezando una investigación sobre las experiencias de formación de las y los estudiantes de FinEs 2 en Vicente López y quiero que vos seas una de ellas”. Mi posición como docente se corría ahora a la de investigadora. Me preguntaba si esto era posible. Me sentía muy cómoda allí. La relación previa que tenía con Mary habilitaba un vínculo de confianza que llevó más tiempo construir con los/as otros/as protagonistas de la tesis. Comencé a visitar la escuelita ya no para dictar clases de metodología sino para encontrarme con Mary. Las dos vivíamos en el mismo distrito sin embargo, yo nunca había pisado el barrio hasta que comencé a dar clases allí.

La pregunta por lo metodológico nos invita necesariamente a reflexionar sobre nuestras decisiones y posiciones respecto de los sujetos con quienes vamos a emprender el camino de investigación, es decir, con quien vamos a emprender este viaje y cómo lo haremos. El enfoque (auto) biográfico narrativo se presentaba como una opción potente para dar cuenta de la complejidad que implica conocer, describir y comprender las experiencias formativas de estudiantes del Plan FinEs; reflexionar sobre nuestras posiciones como investigadores/as comprometidos/as con los mundos que indagamos; y problematizar los territorios que transitamos en el proceso de investigación.

El enfoque auto biográfico narrativo nos permite entonces, repensar los modos de “hacer” investigación, el cómo investigar.

...una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica –como podría ser la utilización del enfoque biográfico-narrativo–, sino que además constituye otro modo de conocer.

Una forma que es eminentemente política al invertir la ecuación y remarcar que la investigación es un tipo de narrativa. (Yelaide, Alvarez y Porta, 2015 citado en Porta y Ramallo, 2018, p. 66).

En este sentido, la opción metodológica no es neutral, tampoco constituyen técnicas para aplicar a nuestro “objeto de estudio”. El enfoque propone objetivos teórico metodológicos, epistemológicos y políticos que buscan potenciar las posibilidades políticas en las personas reivindicando otras formas de ser, saber y conocer que (nos) afecten como investigadores/as comprometidos/as con el relato del otro/a (Bustelo, Míguez, 2020). De este modo, la opción metodológica es además una opción ética, tal como expresa Arnaus (2009) “metodología y ética son inseparables” (p.67).

Mis conversaciones con Mary en la entrada o el patio de la escuelita antes de ingresar a clases fueron determinantes para elegir contar su experiencia. No sólo era estudiante del plan sino además la referente de la sede donde funcionaban las comisiones, y la presidente de una de las organizaciones sociales del barrio. Todo ello me hablaba del desarrollo del plan FinEs allí pero también de su compromiso y personalidad. Cuando Mary aceptó formar parte de la investigación nuestros diálogos se enmarcaron dentro de lo que podemos llamar entrevistas narrativas. Como señalan Connelly y Clandinin (2008) se trata de generar un espacio de diálogo y horizontalidad, un espacio de encuentro que dé lugar a una comunidad de sentido entre investigadores/as e informantes. En este tipo de entrevistas interactivas los/as investigadoras tratan de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios en la vida de los sujetos.

Nos encontrábamos en la escuelita, llevaba el grabador y mi cuaderno. Con su termo y el mate dulce (a pesar de la diabetes) Mary respondía a mis preguntas: ¿Cómo conociste la propuesta del plan FinEs? ¿Cuándo se vio interrumpida tu trayectoria educativa? ¿Por qué? ¿Intentaste finalizar tus estudios a través de otras propuestas? ¿Cuáles? Luego de un viaje corto, la escuelita está situada a treinta cuadras de mi casa, llegaba y desgrababa la entrevista. A partir de allí construía un nuevo guión con preguntas abiertas, personalizadas, de acuerdo a los momentos significativos que Mary había narrado. En el siguiente encuentro leíamos juntas fragmentos de la entrevista y realizaba nuevas preguntas. Estas desgrabaciones constituían un material empírico fundamental para continuar el trabajo de investigación sin embargo, no eran suficientes. Esas palabras que volvía a escuchar en el grabador y escribir en la computadora no alcanzaban para dar cuenta de la complejidad de los territorios y experiencias formativas de Mary.

Bolivar y Porta (2010) sostienen que “no se puede llamar investigación narrativa a aquella que, por ejemplo, recoge entrevistas, pero luego las pone al servicio de los datos extraídos en un cuestionario, o selecciona párrafos para lo que interesa al investigador. En estos casos dejó de ser un enfoque propio” (p. 205).

Ahora bien, ¿qué aportes puede realizar el enfoque biográfico-narrativo al campo de la investigación educativa? Bolivar y Porta (2010) continúan

el enfoque biográfico-narrativo no cabe limitarlo a una metodología más de recogida/análisis de datos, actualmente se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación. Una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social. (p.205)

¿Y cómo podríamos comprender los modos en que los humanos vivencian y dan sentido al mundo de la vida y al educativo en particular? ¿Pueden los sentidos ser ordenados, previsibles?

En esta clave, la reconfiguración del pensamiento social anunciada por Clifford Geertz (1994), también conocida como “giro hermenéutico”, ha traído consigo un enfoque interpretativo del mundo, esto es, centrar la atención en los significados que tienen las acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres para quienes están allí, en el mundo. Esto tiene consecuencias de orden ontológico: se comienza a pensar los fenómenos sociales y educativos no tanto como objetos o cosas, como rezaban las viejas reglas del método sociológico, sino más bien como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1995), con dos supuestos de base: “el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana” y el papel fundamental que cumplen el lenguaje y las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. Las nociones de reflexividad, representaciones, sentido, creencias, valores y la relevancia de la historicidad del sujeto y de los aprendizajes se vuelven nodales.

Hablar de sentidos y experiencias implica considerar que la realidad no constituye una totalidad objetiva a conquistar. No basta con la observación, sino que, por el contrario, la realidad es interpretación. En referencia a ello, Bolívar y Porta (2010) argumentan que este giro hermenéutico ha dado lugar a que los fenómenos sociales se puedan entender como textos, cuyo valor y significado viene dado por la auto interpretación que de ellos dan los actores. Para Ricoeur (2010) “interpretar es explicitar el tipo de ser-en-el-mundo desplegado ante el texto” (p.107). El giro narrativo complementa el hermenéutico en la medida en que existe una relación innegable entre narración, identidad y subjetividad. Los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, pensamos nuestra vida como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, y el tiempo mismo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo.

Las teorías científicas se juzgan por medio de la verificación o la prueba, por su verificabilidad o comprobabilidad, mientras que los relatos se juzgan sobre la base de la verisimilitud o parecido con la vida, así lo señala Bruner (1997) en su libro *La educación, puerta de la cultura*. Los relatos según el autor no pueden explicarse, sino interpretarse. Desde este lugar plantea que se puede explicar la caída de los cuerpos por referencia a una teoría de la gravedad. Pero solo se puede interpretar lo que le pudo pasar a Sir Isaac Newton cuando la legendaria manzana cayó sobre su cabeza en el pomar. Lo que le paso a Newton solo podrá interpretarse a partir del relato de su experiencia. El relato permite dar sentido a la experiencia e incorpora al agente humano en sus múltiples y complejos estados (estados en clave de estar, de estar y habitar el mundo): deseos, creencias, conocimiento, intenciones, compromisos. Teniendo en cuenta lo anterior me pregunto ¿pueden los relatos ser explicados y comprobados?

El mundo de las experiencias nos invita a bucear sobre diversos caminos para acercarnos a ellas. En este sentido Larrosa (2009) sostiene,

En educación dominamos muy bien los lenguajes de la teoría, o de la práctica, o de la crítica. El lenguaje de la educación está lleno de fórmulas prestadas de la economía, de la gestión, de las ciencias positivas, de esos saberes que lo hacen todo calculable, identificable, comprensible, medible, manipulable. Pero quizás nos falte una lengua para la experiencia. Una lengua que esté atravesada de pasión, incertidumbre, de singularidad. Una lengua con sensibilidad, con cuerpo. Una lengua, también atravesada de exterioridad, de alteridad. Una lengua alterada y alterable. Una lengua con imaginario, con metáforas, con relatos. ¿Cuál sería esa lengua? ¿En qué lenguajes se elabora y comunica la experiencia? O más fundamentalmente, ¿se puede comunicar la experiencia? (p.43)

La apuesta por un lenguaje de la experiencia debiera ser siempre abierta y en construcción. Proponer un único lenguaje que hable sobre ellas sería caer en contradicción con lo planteado anteriormente. En este sentido, la apuesta a las novelas de formación, a la construcción de relatos de experiencias de formación tiene que ver con la posibilidad de pensar un lenguaje que nos permita tomar la palabra, construir una posición de enunciación. La narrativa no es solo el medio, sino el lugar. Así según Delory Momberguer (2009)

Lo que da forma a lo vivido y a la experiencia de los hombres son las narrativas que ellos efectúan sobre sí mismos. En consecuencia, la narración no es solo el instrumento de la formación, el lenguaje donde esta se expresaría: la narración es el lugar donde el individuo toma forma, donde elabora y experimenta la historia de su vida. (p. 58)

Mi inquietud se vinculaba a cómo construir esos relatos, cómo reconstruir esos diálogos, encuentros siendo fiel a las voces de los/as estudiantes. Esta preocupación era metodológica pero fundamentalmente ética “¿Qué hacer con la palabra el otro? ¿Cómo transcribir (si se transcribe) lo registrado, qué signos respetar y reponer, cómo analizarla y exponerla, a su vez, a la lectura pública (académica, editorial, mediática)?” (Arfuch, 2010, p. 192)

Encontré en la literatura, en las novelas de lo real, en las crónicas periodísticas un punto de enunciación complejo, diverso, zigzagueante. “A sangre fría” de Truman Capote, “Operación Masacre” de Rodolfo Walsh, incluso obras actuales como “Si me querés quereme transa” de Cristian Alarcon, “Sangre Salada” de Sebastián Hacher, por nombrar algunos, inspiraron los relatos de experiencias de formación de los/as estudiantes que escribí en la tesis. Estos escritores a través de sus novelas daban cuenta de una realidad apremiante. Una realidad que solo es posible comprender con los pies en el barro. Los relatos que construyen los autores muestran cómo piensa, habla y actúa “la gente”, en sus propias palabras. Los silencios, los entramados, las redes, la no linealidad de las historias, las múltiples temporalidades.

Las posibilidades del relato en términos metodológicos se vinculan con, por un lado, la posibilidad de incluir en ellos el viaje, es decir, mi búsqueda y la experiencia formativa que transitó al hacerlos. Si esto es así, el punto de enunciación del investigador/a necesariamente deberá estar escrito en primera persona. Por otro, como herramienta potente de traducción, de llevar el significado a un meta nivel. Para ello la desgrabación de las entrevistas constituye un primer relato, resultado de las entrevistas narrativas. Luego, y a partir de allí, se introducen en él otras voces. Los relatos forman parte de un proceso de escritura y reescritura. La reescritura es consecuencia del diálogo con los “personajes”, y con otros actores que forman parte del proceso de investigación. Incorporar el punto de enunciación del investigador/a en los relatos nos despierta nuevos interrogantes, pero quizás también alguna certeza. La certeza de no tener certezas fijas e inmutables. La certeza de que él mismo está implicado en el proceso de investigación. La seguridad en que su tarea, nuestra tarea, tenga como fin la búsqueda, la construcción de nuevos sentidos. Sentidos que proyecten nuestras vidas en horizontes comunes, en futuros y narrativas conjuntas. Comparto en el siguiente apartado el relato de experiencia de formación de Mary que forma parte de la tesis de Maestría en Educación.

3-Mary del Ceibo



–Quizás el momento de finalizar era ahora... (Mary)

Son las cuatro de la tarde, salgo de casa con facturas que compré para compartir con Mary. Llego al barrio El Ceibo a las cuatro y media. El lugar está ubicado en La Lucila, localidad del partido de Vicente López. El barrio lindero al Ceibo es residencial, las casas son muy grandes, mansiones en su mayoría, quizás vivan allí dos, tres personas, con autos de alta gama, cámaras de seguridad y cercos eléctricos. Un puente divide los dos barrios. Llego, lo cruzo y busco “la escolita”, que está muy cerca de allí. La escuela es una construcción dentro del barrio donde funcionan distintas actividades educativas, entre ellas el plan FinEs 2. Mary es alumna de FinEs, cursa el segundo cuatrimestre del tercer año y en julio del año próximo recibe. Además, es referente de esta sede.

– ¿Cómo andan los chicos? –pregunto a Mary.

– Bien, gracias a Dios. A ellos les queda un año más que a nosotros. Roberto y Graciela siguen yendo, y su hija, Flor, está embarazada. Estamos todos muy contentos.

Conocí a Mary en la escolita donde funciona FinEs 2 a unos veinte metros de su casa. Fue mi primera experiencia como profesora del Plan. Ella se ocupaba de contactarse con los profesores para ubicarlos y darles coordenadas de la sede donde funcionaba el FinEs. Además, llevaba planillas de notas y asistencia a la sede de inspectores. Su vínculo con los estudiantes era especial, dado que ellos además de alumnos eran sus vecinos. Recuerdo nuestro primer encuentro telefónico.

–Hola Mary, ¿cómo estás? Soy la profesora de Metodología. Mirá, estoy cerca, pero no encuentro la escolita, ¿podrías indicarme cómo llegar? Me había tomado el colectivo 168 que me dejaba sobre Avenida Libertador y de ahí caminé, bajé la barranca y pasé por debajo del puente. Pero claro, me encontré con dos entradas, ¿cuál elegir?

–Sí, mi amor, no te preocupes. Tenés que seguir caminando por el pasillo, nos vas a ver. La escolita está pintada de naranja. Yo salgo a ver si te veo. –La inspectora me había dado su teléfono por si acaso me perdía en el camino. Los estudiantes me esperaban.

– ¿Usted es la profesora que se perdió? –dijo alguno.

–Sí, contesté, pero Mary me salvó.

María Elena vive en el barrio El Ceibo desde los 7 años. Nació el 12 de junio de 1967 en Mendoza. Llegó al barrio con su madre, su padrastro y dos hermanos mellizos. Mary, así le dicen su familia y amigos, vive con sus hijos y su marido, además comparte terreno con uno de sus hermanos.

El Barrio El Ceibo existe desde 1931. Al principio solo se veía la casilla que compró su madre; la casa de Eduarda, que es una de las pioneras en vivir allí; la de Norma Chiruchi, que eran dos piezas de cuatro por cuatro.

Esto que era de la punta de aquí hasta allá, todo esto era un quincho –señala Mary con sus manos. En realidad, era el prostíbulo de una mujer joven. El frente del barrio era todo cañas, la calle no existía, había un solo pasaje para entrar al barrio y el puente. Lo demás era todo yuyos.

Mary me cuenta sobre el barrio, sobre sus comienzos, sus vecinos y también sobre cómo ha ido creciendo el lugar a lo largo del tiempo. Cuando el municipio empezó a limpiar vino a vivir más gente, aparecieron los adoquines, lo que vemos hoy, en ese momento, no estaba. –Yo me dediqué, trabajando en el municipio, a verificar desde cuándo existía este barrio –me cuenta Mary. Cuando le pregunto por la cantidad de personas que viven



actualmente en El Ceibo me dice: –Creo que alrededor de unos seiscientos habitantes con el nacido ayer, el de Camila Gómez, tuvo un varoncito.

El Barrio El Ceibo también es conocido por los vecinos de Vicente López como Barrio Chino. Algunas organizaciones sociales, incluso el municipio, suelen hacer jornadas solidarias allí. Ante la inquietud por su nombre decidí preguntarle a Mary.

Le dicen “Barrio Chino” porque antes de la creciente de 1956, que fue muy grande, todas las casitas estaban arriba, por eso después se volvió a empezar a hacer el barrio, se hacían las casillas arriba por el agua, no porque vivieran chinos, sino porque las casillas estaban arriba. Se ponían las palmeras porque todo esto era costa, era todo arena, te tirabas al río, abrías los ojos y juntabas todas las conchitas del agua.

Es llamativo encontrar un barrio en las periferias del distrito rodeado de naturaleza. Incluso en una de las zonas más acomodadas como lo es La Lucila. Los negocios inmobiliarios en la costa, cada vez cotizan más y constituyen uno de los principales movimientos o, mejor dicho, negocios que realiza el municipio.

Mary cuenta que sus vecinos y ella disfrutaban de meterse allí. Aún lo siguen haciendo. – Los chicos que viven acá continúan dándose chapuzones a pesar de que el agua y la contaminación no es la misma que veinticinco años atrás. –Así lo expresa ella.

No fue fácil construir su casa: el municipio no lo permitía. –La misma gente de acá no lo permitía. Cuando empecé a edificarme mi casa tenía 18 años, me embaracé y mi padrastro me echó de mi casa. Yo me hice la casa al lado de la casa de mi madre.

Antes de llegar al Barrio El Ceibo, Mary vivió en Mendoza. En palabras de ella: –Mi madre abandonó el hogar cuando tenía cuatro años y mi padre no logró hacerse cargo de sus hijos debido a su adicción al alcohol. –Fue así como Mary pasó tres años de su infancia separada de sus hermanos en un instituto de mujeres mendocino. Su abuelo paterno fue su tutor–. Yo me hubiese quedado siempre ahí en el instituto...ahí estaba hecha una reina.

Esta frase me llamó mucho la atención ¿por qué una niña se sentiría una reina en un instituto religioso de menores?

Sabe Dios por qué o el para qué, me tendría que haber quedado hasta los 21 años ahí. Mi madre me tendría que haber dejado ahí, ya salía con una carrera, todo terminado... yo estaba en el sector de huérfanos porque mi padre era alcohólico. Los dos primeros años fueron muy complicados. Entré cuando tenía 4 años ahí, me tocaron monjas re buenas, copadas, como Gabriela, que era ucraniana, divina, todas muy instruidas, muy profesionales no como las de ahora. Y aprendí mucho, empecé a los 6 años y ya sabía leer y escribir. Y siempre me acuerdo de las monjas porque ellas me enseñaban, y como yo estaba sábado y domingo porque nadie me retiraba hasta que mi abuelo paterno tuvo mi tutela y ahí me sacaba los fines de semana. Me iba con mi tía, la hermana de mi padre, que prácticamente lo crio a él también, y mis primos, cinco primos, una mujer y todos varones. La pasábamos genial, en el campo, para mí era lo más.

Mary se entusiasma al narrar sus recuerdos. Si bien algunos no son cómo ella hubiese querido, una sonrisa se desprende de su rostro al recordar aquella institución en Mendoza.

Lo que no me olvido jamás fue que me sacaron a la terraza con mi amiga Griselda, mi compañerita que falleció, sí, hubo cosas complicadas en la vida, y bueno, nos encontraron saltando de cama en cama y nos sacaron y nos dieron chancletazos en el culo y la espalda.

El cuidado y la educación son muy valorados por Mary. Saber leer y escribir a los seis años es un orgullo para ella. –En primer grado sabía leer y escribir, me sentía re importante, era la secretaria de la seño. –Las monjas la cuidaban. Luego de años volvería



a recurrir a la institución religiosa como protectora, como institución donde encuentra cuidado y amor. ¿Ella se sentiría incluida allí?

Mary quiere estudiar Trabajo Social y Psicología, le gustan los niños. Para ella, los adultos somos horribles, “el niño es la base de todo”, dice. Fueron varios los intentos de Mary por terminar sus estudios secundarios, dos de ellos en escuelas nocturnas de adultos. Luego probó en el sistema de terminalidad a distancia. Su última y definitiva opción fue FinEs 2. Cursa en la escuelita con su marido Ricardo. –Todos vienen con su familia, hijos, maridos, todos. –cuenta con naturalidad. Su madre no sabía leer ni escribir, su padrastro tampoco. Su padre, en cambio, había hecho la primaria. Él era obrero albañil, tuvo un accidente en una obra y lo llevaron al hospital, pero se escapó. Mary entendía a su padre, sentía empatía por él. Aún siente el abrazo que se dieron en aquel puente en Mendoza donde ella y sus hermanos jugaban cuando eran pequeños mientras corría el río por debajo. Eso fue un año antes de que su padre falleciera. Recuerda ese abrazo en sueños pensando que fue y será el último. Tenía 19 años y un hijo cuando él murió.

Empezó a militar a los 16 años. Cuenta que estuvo dos años yendo a reuniones sin saber de qué se trataba. De lo que no tenía dudas era que el partido donde debía militar era el Partido Justicialista. Tuvo cargos en la provincia trabajando para un dirigente político. Desde esos años hasta la actualidad Mary se ha involucrado en la política. Es presidenta de la Organización Civil del barrio. Empezó a trabajar en el municipio de Vicente López en 1991 hasta 1995. Fue asesora de un concejal. “Nunca estuve en contra de ningún gobierno”, dice. En el 2001 empezó a estar en “otra cosa”, más hogar, más casa, más familia. “Me manejaba con los que sabían, los profesionales, yo tenía en claro que la Constitución Nacional me la tenía que saber de memoria, cuáles son mis derechos y los derechos de los demás”. Mary conoció el peronismo desde muy pequeña según comenta, su abuela le contaba que Evita mandaba máquinas de coser y colchones a su pueblo. “Soy peronista por Evita, a Perón lo odio, encima la cagó a Evita. Yo soy peronista”. Mary dice estar formada por el autoritarismo porque quiere que las cosas salgan bien. “Amo la política, no quien la hace sucia, lo que es política es hermosa. Con lo único que te puedo traicionar es con la política, no con un político, con la política. Mi hijo mayor dice que la política le sacó a su mamá”. Su hija empezó a participar en una organización solidaria sin fines de lucro. “Yo siempre supe que García era peronista, siempre me atendía y tenía reuniones con él en su despacho”, así refiere Mary al intendente anterior de Vicente López. El “Japonés” García fue intendente de Vicente López veinticuatro años consecutivos. En las elecciones del año 2011 fue derrotado. Durante los años de gestión del Japonés una de las medidas que llevó adelante, a pedido de la sociedad civil que preside Mary, fue asfaltar y realizar el sistema de cloacas y desagüe en el barrio El Ceibo.

Quando me den de alta, le dije a una compañera, quiero empezar el secundario. Ella me ofreció una beca para estudiar, yo encantada. Unos vecinos del distrito me cuentan sobre FinEs. ¿Qué es FinEs?, pregunté. “Es un programa que empezó en Tigre, en el distrito se está bajando, pero tenemos problemas con el municipio”. Esto fue en el 2012.

Mary piensa en los vecinos del barrio que estarían interesados en esta propuesta. Fue así que llegó a la inspectora de la modalidad de Jóvenes y Adultos/as de Vicente López. “Éramos como 23 para terminar el secundario”. Así, cuenta ella, comenzó a tejer redes en el distrito. Salió de rehabilitación y fue a encontrarse con la inspectora. Tomó un remis y llegó a Jefatura Distrital, llovía mucho y estaba en su silla de ruedas esperando a su compañera y a la inspectora que estaban retrasadas.



La inspectora se sorprendió al verme en silla de ruedas, yo pensé, solo tengo una discapacidad, y tengo que seguir para adelante. Le planteé la necesidad de “bajar” el FinEs al barrio y ella me terminó diciendo “presiento que nos vamos a llevar muy bien”. “Así será” contesté.

El Plan FinEs 2 comenzó a funcionar en la escuelita del barrio El Ceibo en julio del 2012. Se abrió una comisión de primer año con 23 inscriptos. Al año siguiente un primer año más. Al siguiente otro, pero fracasó. Mary sintió mucho el cierre de ese primer año por las inasistencias de los/as inscriptos/as. Se preocupaba porque todos/as pudieran terminar. Siempre los/as aconseja, les dice que FinEs 2 es un espacio de respeto, tanto estudiantes como docentes deben respetarse. “Acá se da la materia sin ninguna ideología política, igual tienen bien claro cómo viene FinEs”, dice. Una vez que comenzaron las clases, fueron varios los funcionarios del municipio que transitaron por el barrio. Iban a la casa de Mary a hablar sobre el plan mientras ella les decía “vos serás abogado, todo lo que quieras, pero dejás mucho que desear, porque a vos te conviene que haya personas como nosotros para usarnos, pero yo te voy a cagar porque a mí no me usa ni vos ni nadie”.

Entre charlas, mate de por medio y alguna que otra galletita, Mary narra sus historias. Siempre estamos solas. Solo una vez vino Ricardito, su hijo menor a pedirle permiso para ir a jugar por ahí con sus amigos. Aprovechó y pidió también una moneda para comprar algo en el kiosco.

–A mí el abandono de mi madre a los cuatro años me marcó mucho, demasiado... porque me dejo con mis hermanos, uno de cada lado y me dijo: “cuidá a tus hermanos que yo voy a volver a buscarlos”. Pasó demasiado tiempo, por eso lo que siento con mi hermano es que no es mi hermano, sino mi hijo. – Mary habla mientras sus ojos se llenan de lágrimas, los míos también. Su hermano había muerto a consecuencia de una enfermedad, luego de estar varios años preso en Olmos. ¿Cómo podría contenerla? La tomé de la mano y le pasé un mate. Sentí que podíamos compartir eso como tantas otras cosas.

–¿Ayudabas a tus hermanos con la tarea de la escuela?

–Siempre, yo era la mamá más que la hermana. Mi hermano que repitió último quedó solo en la escuela. Nosotros ya habíamos terminado, pero como no quería ir, lo acompañábamos y así terminó la primaria. Después no seguimos estudiando, ninguno de los tres, no sé si fue por elección, creo que lo que buscábamos era un escape de no estar más donde estábamos. Yo a los 14 años trabajaba cama adentro, pero trabajar no era lo que me asustaba, mis hermanos empezaron después. Mi hermano Marcelo a los dieciséis. Viste que antes podían trabajar desde chicos, no es como ahora. No lo veo mal, creo que ahora tenemos más derechos, tienen más derechos los pibes, más derecho a formarse, tienen montones de cosas y eso está re bueno, aunque a veces ellos no lo ven. Aunque quizás si nosotros los hubiésemos tenido tampoco lo hubiésemos visto. Todo pasa por un tema de edad, de experiencia de vida.

La relación con su madre fue conflictiva desde el momento en que los abandonó. Pero eso no fue lo único: nunca le perdonó haberse casado nuevamente. No con él. –El mayor enojo que tengo es que ella me haya sacado de ahí, me tendría que haber dejado. –Mary refiere de esta manera a que la madre la haya retirado del instituto de monjas–. Yo hasta antes de cumplir los 8 años tuve una niñez re copada, después tengo el abuso. Eso marcó mi vida.

Su vida siguió como pudo, tuvo su primer hijo con su primer novio. “En mi adolescencia no tuve cómo decir ‘mi novio’, ‘mi primera vez’, pero sí elegí a una persona que fue el padre de mi hijo mayor. Creo que la falta de padre o no sé qué, él era 20 años mayor que yo. Supongo que ahí había algo pendiente en mi vida obviamente. Estuvimos compartiendo la vida hasta antes de que mi hijo cumpliera los dos años. Después quedé



sola, siempre laburé, laburé desde muy chiquita”. A los 11 años Mary salía del colegio y pelaba papas. A los 23 años ya era cocinera. “Me retiré porque estaba podrida”, dice.

Con el padre de su hijo convivió once meses, lo que los unía no era solo formar una familia, sino también las adicciones. Sin embargo, siempre mantuvo su trabajo. –Después conocí a Cristo, tuve un encuentro personal con Dios y ahí cambio mi vida, y ahí conozco a Ricardo y nos enamoramos, empezamos a salir y seguimos juntos. Se casó con Ricardo. Hace 19 años que están juntos. Tuvo dos hijos, Sofía y Ricardito. “Le puse Ricardo David por el rey David, porque el rey más allá de todo lo que hizo tuvo un arrepentimiento genuino ante Dios, dicen que el rey David tenía el corazón conforme a la voluntad de dios, yo creo en Dios y su palabra”.

Desde que empezó FinEs no tiene una sola materia desaprobada, Sarmiento, le dicen. Le gusta debatir y charlar, a menudo tiene diferencias con sus compañeras en distintos temas que tratan en clase. Mary envía mensajes a través de una cadena de whatsapp avisando si falta un/a profesor/a, si faltan fotocopias. Remarca que a veces es difícil que cada uno se haga cargo, siente que oficia de madre de los estudiantes: –Costó, pero ahora están todas entusiasmadas. Muchas tienen ganas de seguir estudiando. –Acá lo que pasó, como en muchos otros lugares, es que no se creía que esto era real. Si se cierra una comisión me siento frustrada como militante y ser social. Yo siempre tengo preguntas que dan para el debate. Queremos seguir estudiando. No “ser alguien” porque ya lo soy; pero sí, tener herramientas para llegar a otros. De eso se trata la vida de poder ayudarnos entre nosotros. Algunos se quejan, yo les digo “que rompe bolas que sos, esto es inclusión, como te incluimos a vos, tenés que bancar a los demás”. Se quejan por los chicos, por las faltas. “Haría falta esto en FinEs”, me dicen, yo les contesto: “Sí, ¿sabés cuántas cosas faltan?, nombrame una institución que funcione a la perfección, ni una iglesia, déjate de joder”. Yo respeto al que no quiere ayudar a los demás, y se los digo en la cara”.

En una entrevista que realicé a la inspectora de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos/as le pregunté sobre el rol de Mary como referente, y esto fue lo que me dijo: “Mary como referente es un ejemplo de vida, está tan comprometida desde lo social con su barrio, conociendo su historia como la conocemos. Con sus problemas de salud, que no puede caminar, y con todo lo que luchó ella y mucha de la gente que estaba ahí, para limpiar al barrio de los narcotraficantes. La verdad es un ejemplo de vida, y lo va a seguir siendo. Para mí es el caso real y concreto de lo que es un adulto que está comprometido, no solo consigo mismo, sino con la comunidad de la cual forma parte”.

Uno de aquellos días en los que nos encontramos decidí buscarla en la casa. No estaba segura cuál era. “La rosa que está allá”, me dijo un día. Recordé eso y la busqué. Quería leerle lo que había escrito sobre ella. –Busco a Mary –grité, tocando una puerta. –Pasá – se escuchó desde adentro. Ricardo, su marido, me recibió. Recuerdo que lo crucé un día en la escuelita. Mary se acercó después de unos minutos. Una cortina separaba la cocina de lo que pensé serían los cuartos. También estaba Sofía. Mary me dijo de ir a la escuelita para seguir charlando. “Por supuesto, vamos”, contesté. Caminamos esa cuadra con cuidado, ella con su bastón. Del otro lado, yo tomaba su brazo. Llegamos. Había una maestra que nos saludó alegremente y dijo que ya se iba. El accidente fue en su casa, limpiando. Como es diabética fue difícil salvar su pierna, se preguntó por qué a ella y también por qué no. Dios, dice Mary mirando al techo, me dio fuerzas para seguir.

Mi primer día cuando empecé FinEs, ¡Guauu! Cuantas emociones juntas sin poder definir las al mismo tiempo, como la escuelita era el lugar físico construido en su momento por mí y muchos vecinos, “La Escuelita”. La verdad, vinieron los profesores, yo estaba allí con todas las ganas de cumplir un sueño



pendiente que por muchas cosas de la vida... no lo había hecho antes... Mis vecinos adultos no tan adultos, que bueno, también podía colaborar con otros. Ahora veo por qué antes no pude, era ahora, no tengo que lamentar más el “por qué no estudié antes”. ¿Qué gran oportunidad me da la vida y quienes gobiernan por qué no? Eso es parte de la vida, gente con sentido común, derechos e igualdad, así lo llamo yo.”

Luego de que escribiera estas líneas en mi cuaderno, las leímos juntas. Me llamó la atención de su relato esa cuestión de “por qué no estudié antes”, ese “no poder”. Le pedí a Mary que me contara un poco más las sensaciones en relación a ello.

–Claro, por querer empezar y no poder continuar por montones de cosas. Siempre soñé con tener una carrera, o sea, ser independiente. Crecí con esa forma de pensar porque así fui educada. No fui educada por mis padres en realidad, entonces, con las personas que me eduqué, si bien fue un instituto, lo que te enseñan es eso, a estudiar, a prepararte para enfrentar la vida. Por un montón de factores se me fue frustrando, hoy en vez de estar estudiando tendría que tener una carrera y estar ejerciendo lo que a mí me gusta o me hubiese gustado, es más, me sigue gustando. Mi futuro ya está porque ya está programado, ya está comenzado, lo debo continuar, tengo una familia, tengo hijos, tengo mi vida, recuperé muchas de mis cosas internas perdidas y voy a estudiar, seguir soñando que es lo principal.

Entró Rosa, vecina del barrio y alumna de FinEs. Me conoce porque fui su profesora el año pasado. Mientras Mary charla con otros vecinos, Rosa se me acerca y aprovecha para criticar a Mary. Una docente que entrevisté luego, también me había hablado sobre ella y su personalidad. Algunos de sus estudiantes le dijeron a la docente que Mary no es “tan buena como parece”. Incluso le llamaba la atención la dinámica del matrimonio (Mary y su pareja) en clase. Si bien Mary tenía un carácter muy fuerte, él también tenía lo suyo. El problema lo desató el futuro festejo de egresados. “Algunas la criticaban por no vender rifas para recaudar plata para el festejo”, me dice la docente. Según las estudiantes, Mary no contribuía y se victimizaba por su discapacidad. “Algunos problemas del barrio y familiares se trasladaban al aula” comenta la docente. Los relatos cruzados que fui escuchando no me sorprendían. Cada uno mostraba de alguna manera el carácter de Mary. Sin embargo, había algo allí que daba cuenta de cómo se desarrollaba el Plan en ese territorio, para esa persona, Mary:

En el barrio si sale el vecino a insultarte, vos lo mirás y no contestas. Yo antes era leche hervida, ahora no. Y después está el que te carga: “ah, el secundario” y “sí es secundario y vos no lo dades para hacerlo”. Y se ríen. “No tenés los ovarios para venir a hacerlo”. No dejo que me carguen. Eso es lo que hace la ignorancia, la falta de respeto en cosas muy mínimas, la autoestima hecha mierda por los mismos padres. Es muy fuerte. Ahora estoy poniendo en práctica escuchar más. Soy muy bocona, me cuesta, es un aprendizaje.

Además, me cuenta que la comunicación dentro de su familia también ha cambiado. Se sienta con su marido a hacer la tarea. Mientras sus hijos miran la televisión y toman mates. Si hay algo que no entiende Sofía la ayuda buscando en internet. “Y ahí vamos, ha mejorado nuestro hábitat dentro de la casa, la forma de comunicarnos, de entendernos. Podemos mirar un programa de televisión y decir: “a mí me parece esto”. Analizamos todo”.

Mary tiene responsabilidades como referente de sede. Por un lado, avisar a los/as estudiantes cuando llega tarde o falta un profesor. Recoger planillas de notas, hablar con la inspectora. No solo cumple estas tareas, también interviene en situaciones en las que se le falta el respeto a alguien, sea estudiante o profesor/a:



–Una estudiante le dijo al profesor: “me tenés podrida con hablar de política, a mí no me interesa la política”. Entonces, yo le dije: “Sandra, la materia es así, no está dando política” y quedó ahí, todas quedaron tranquilas, aunque el ambiente quedó medio tenso.

Cuando llegó el momento del recreo el profesor se acercó a la estudiante para decirle que le había parecido una falta de respeto su reacción. Mary, apoyando al docente, le dijo a la estudiante: “lo que vos hiciste es una falta de respeto, si no avisá –le dije– que le decimos al profesor que se retire y nos das la clase vos”. Es que a los profesores no se les falta el respeto, te puede gustar o no, pero plantealo con educación. Ni los profesores pueden faltar el respeto a ninguno de nosotros. Es lo que le digo a los docentes cuando entran, no faltar el respeto de ninguna parte ni de uno ni del otro. “Si pasa algo me avisan que estoy acá abajo”, porque aparte de coordinar soy estudiante, así lo planteo todos los años.

Haciendo hincapié en el respeto y el diálogo, Mary cree que lo peor sería no poder debatir en clase algo que tiene que ver con la política, “esa sería una clase de mierda”, dice.

–Quizás el momento de finalizar era ahora, porque toda la experiencia que tengo de vida y lo que estoy aprendiendo me explotó la cabeza, guau, sé todo el por qué, o sea, no tengo el prejuicio de ver algo que yo veía mal, pero porque era un prejuicio mío. Ahora entiendo el accionar de esa persona y por qué es así. Todo esto me fue abriendo en otros aspectos intelectuales mi cabeza, en un montón de cosas de la vida misma, entonces, todo lo que hoy yo estoy leyendo en un libro o me enseña un profesor en una materia ya lo hice y lo viví, entonces sé a qué se refiere.

En relación a FinEs, Mary sostiene que pudo aprender a ser más educada, a hablar diferente. “Cambié mi vocabulario, muchas personas me lo dicen y yo por ahí no me doy cuenta. A decidir cosas y no estar esperando que el otro me dé la opinión, de agrandar al otro, ser más independiente aún de lo que siempre he sido. Me sentía condicionada también cuando tuve el accidente, me costó remarla y apareció eso de FinEs y sí, buscar un empleo, ¿quién te lo va a dar? una persona con discapacidad, es todo muy diferente, pero como digo, “discapacitada era antes y no ahora”.

La última vez que la vi fue en el acto de egresados. Fui a saludarla y a colaborar con la ceremonia. La escuela donde se realizó queda en Munro, lejos del barrio El Ceibo. Subió al escenario rápido parecía que nada la iba a detener. La inspectora pidió una silla. Se sentó allí, arriba, al lado su marido, Ricardo, a quien también le entregarían el diploma. Suena el teléfono. Parece un mensaje.

–María tenemos el cumple de Nico, ¿te parece que Ricardito se vaya conmigo cuando sale de clases?
–Genial, Grace. Se llama Graciela –me mira buscando complicidad– y para quedar fina le digo Grace. Estoy aprendiendo inglés. –Las dos comenzamos a reír. – Para mí –dice Mary con el mate dulce en la mano– no hay clases sociales. Somos todos iguales.

4-Tramas y trazos de experiencias

Debemos preocuparnos por trazar experiencias, en vez de doctrinas ya que la experiencia es lo que impulsa el pensamiento y la reflexión. (Hannah Arendt, 1996)

Decidí compartir el relato de Mary, aunque tal como mencioné son cuatro los relatos de formación que conforman la tesis. Trazar experiencias implica encontrar hilos de sentido, aquellos ejes que nos orientan en lo vivido para encontrar el hilo del pensamiento (Contreras y Perez de Lara, 2010, p. 79). La narrativa permite trazar la experiencia en un lenguaje propio, complejo, zigzagueante. Altera el orden cronológico

en el que suceden los hechos, para tejer una trama compleja a partir del rastreo etnográfico de las historias (Bolívar, 2002).

En palabras de Arfuch (2010)

Asumir hoy el desafío de trabajar con relatos de vida presupone concebir al lenguaje no ya como una materia inerte donde el investigador buscaría aquellos contenidos afines a sus hipótesis o a su propio interés para subrayar, entrecomillar, citar, glosar, cuantificar, engrillar... sino, por el contrario, como un acontecimiento de palabra que convoca una complejidad dialógica y existencial.(p.190)

La construcción de una trama narrativa permite también dar cuenta de los procesos de reflexividad del investigador/a sobre el mundo social que indaga. En tanto habilita la reflexión sobre los vínculos que establece con los sujetos en el territorio e interpela sus posicionamientos y condicionamientos sociales, políticos. En este sentido Guber (2011) sostiene que es en el campo donde los modelos teóricos, políticos, culturales y sociales se confrontan con los de los actores:

La legitimidad de “estar allí” no proviene de una autoridad de experto ante legos ignorantes, como suele creerse, sino de que sólo estando allí es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador en tanto miembro de otra sociedad, a la reflexividad de los pobladores (p. 50)

Es a partir de la interacción, reflexión, relectura y reescritura de los relatos que alcanzamos cierto análisis e interpretación de los mundos que indagamos, esto constituye un aporte central al trabajo de investigación⁴. Sin embargo, es válido aclarar que las categorías que el investigador construye siempre son, como señala Scott (2001), contextuales, disputadas y contingentes. Así también lo es la experiencia, según la autora “lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo, está siempre en disputa y por lo tanto siempre es político” (Scott, 2001, p. 32). En este sentido, considero que las categorías nómades construidas tendrán fertilidad teórica en la medida en que exista, entre el investigador y los sujetos protagonistas, una escucha atenta e intercambios mediados por el diálogo. Las fertilidades teóricas se darán, entonces, si son ellos/as quienes toman la palabra. Si logramos contar más que ser contados, si conseguimos narrar nuestras experiencias para reflexionar sobre el qué y por qué de lo que somos y podemos ser.

De estos primeros conceptos entrelazados y tejidos en los relatos, podremos adentrarnos en una operación epistemológica más profunda, que requiere de un trabajo más íntimo y exhaustivo: la construcción de núcleos de sentido. Desde este lugar, he planteado tres posibles dimensiones de la experiencia de formación: el tiempo, el espacio y los otros. Estos núcleos de sentido –desarrollados en uno de los capítulos de la tesis- fueron construidos a partir de los relatos de los/as estudiantes, éstos me habilitaron a repensar las experiencias y con ellas la formación.

Además podemos pensar que las experiencias de formación no se dan en el vacío, se arraigan en territorios. Estos no son neutrales ni armónicos, tampoco las experiencias que crecen allí. No son solo espacios geográficos que podemos delimitar nítidamente en un mapa. En este sentido, el territorio es un espacio vivido, habitado por lo tanto histórico, cultural y pedagógico. La apuesta por revitalizar los territorios tiene que ver con abordar las experiencias formativas teniendo en cuenta esos domicilios particulares (Corbetta, 2009), esas relaciones territoriales que han quedado fuera de la escuela pero que sin las cuales no podría sobrevivir.

Hablar de la experiencia de Mary, del plan FinEs y del territorio cobra un sentido particular. Merklen (2010) afirma que:



...El barrio constituye la base principal de la estabilización de la experiencia [...] Esta inscripción les permite plantar sus pies en la tierra y hacerse, mal que bien, de un lugar en el mundo... (p. 193)

El barrio ofrece al individuo un marco de inscripción social territorializada en la que los habitantes encuentran, en primer lugar, una estructura relacional que les sirve de soporte (la solidaridad y la posibilidad de organizarse junto a sus vecinos), en segundo lugar, un lazo con los servicios, la ciudad y las instituciones (una casa, una escuela, tratamientos básicos de salud, etc.), y, finalmente, una fuente probable de prestigio –o de estigma– otorgada por la reputación del barrio en el que habitan y con el que se los identificará. En este sentido, la participación en la vida política, social y cultural del barrio es una manera de hacerse de un lugar en el seno de la sociedad y dotarlo de sentido; es decir, forjar un mundo de significaciones culturales y relaciones sociales (la radio local, las asociaciones barriales o la escuela, por ejemplo), que les permite a los individuos profundizar su experiencia en la ciudad. (p. 194)

Entonces, cuando hablamos del barrio no hacemos otra cosa que ponerle nombre propio al territorio. Concebir a la experiencia desde una perspectiva situada implicaría reconocer la diversidad de experiencias posibles y las múltiples conexiones y redes que se configuran para que la misma ocurra. En este sentido no podremos reducir la experiencia a lo escolar estrictamente, sino que nuestra mirada será más amplia, intentando incorporar tiempos, espacios y otros diversos, estos atraviesan nuestras experiencias de formación.

“–Cuando me den de alta, le dije a una compañera, quiero empezar el secundario. Ella me ofreció una beca para estudiar, yo encantada. Unos vecinos del distrito me cuentan sobre FinEs. ¿Qué es FinEs? pregunté. “Es un programa que empezó en Tigre, en el distrito se está bajando, pero tenemos problemas con el municipio” Esto fue en el 2012.”

Mary piensa en los vecinos del barrio que estarían interesados en esta propuesta. Fue así que llegó a la inspectora de Adultos de Vicente López. “Éramos como 23 para terminar el secundario”. Así, cuenta ella, comenzó a tejer redes en el distrito. Tal como observamos en el relato de Mary aparece el barrio reiteradas veces. Las relaciones familiares, con los vecinos, las disputas de poder, los conflictos, las alianzas. “No se creía que esto era real”, afirma Mary en relación a FinEs. La escuela inalcanzable, la torre de marfil “bajaba al barrio” y Mary encontraba la oportunidad para llevarla adelante en la escuelita en el barrio “El Ceibo”.

Territorios y experiencias son habitados por sujetos, son ellos los que asignan sentidos a sus vivencias. El proceso de territorialización implica la apropiación de un espacio, la necesidad de establecer un lugar centro que el sujeto ha de crear y defender de lo que pueda destruirlo. El lugar es nuestra casa, la cual queremos, nos sentimos seguros, cuidamos y defendemos. Es el lugar donde echamos “raíces”, nuestro arraigo, eso deja en nosotros huellas. Los territorios están siendo ese espacio – simbólico, político, cultural– indefinido y en permanente construcción donde habita el vínculo con el otro. Son esos vínculos los que refuerzan las experiencias de formación.

Acuerdo con las palabras de Villa (2019) en tanto “pensar pedagógicamente el territorio es entender que no hay escuelas, ni docentes, ni proyectos curriculares, ni estudiantes sino un territorio como localización, sostén y sobre todo, como sentido de nuestras acciones.” Y agrego, difícilmente podemos conocer, comprender, analizar las experiencias formativas de los/as estudiantes del plan FinEs sin *estar* y *habitar* los mundos que indagamos.

5-Consideraciones finales



Las huellas de la investigación narrativa

Han transcurrido cuatro años desde que escribí el relato de formación de Mary. Volver sobre él despierta en mí algunas reflexiones que quisiera compartir a modo de conclusiones o mejor, desafíos de nuestra tarea como investigadores/as que se inscriben dentro del enfoque auto biográfico narrativo en educación.

Al comienzo de este artículo los/as invité a mirar un mapa invertido, a comenzar por el final, a tomar la brújula y emprender el viaje. Un viaje al barrio el Ceibo, a orillas del río de la plata en el distrito de Vicente López a bucear en las experiencias de Mary, mujer, estudiante y referente del plan FinEs. Compartir el relato de Mary implica volver a leer y re vivir encuentros con ella, me genera recuerdos, sensaciones, emociones. Los relatos de experiencia son relatos de viajes, de encuentros, de diálogos en diversos tiempos y espacios. Forman parte de la condición de enunciación que me permitió reconstruir las experiencias y con ello, interpretar los sentidos que le otorgan los/as estudiantes, en este caso Mary, a su formación. En el relato aparecen fragmentos de las entrevistas, ellos buscan introducir, además, otras voces, buscan contextualizar, hablar sobre la comunidad, el territorio, buscan generar una trama de sentidos donde las voces se mezclan. Estas narrativas de formación permiten dar cuenta del estar allí, en palabras de Geertz (1994). Sin embargo, este dar cuenta de estar allí no resulta suficiente. Debíamos preguntarnos también cómo estamos allí. Que implicancias tiene nuestra presencia en los territorios que habitamos y que huellas nos dejan en términos afectivos, epistemológicos y por tanto políticos. Narrar la experiencia de estudiantes, en este caso, Mary, implicó también narrar mi propia experiencia de formación en esta investigación. La escritura del relato en primera persona nos permite visibilizar nuestra implicancia y compromiso y dar protagonismo a las voces de los/as autores involucrados en nuestros trabajos de investigación. Ahora bien, escribir narrativas no resulta una tarea sencilla porque implica un ejercicio que como investigadores/as y científicos/as no estamos acostumbrados a realizar. Por un lado, porque nos invita a despejarnos de la escritura impersonal pretendidamente neutral del conocimiento científico, y por otro, nos convoca a convertirnos en escritores de nuestra propia historia.

Elaborar un relato de experiencia no significa transcribir las notas de campo, escribir una narración implica seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga” en términos de Ricoeur, 1995) que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas.

Construir relatos de experiencias se convierte en un trabajo artesanal, una invención que busca transmitir las emociones, los silencios, lo que *nos* pasa, el estar y habitar los territorios que indagamos. Así Contreras y Perez de Lara(2010) sostienen que “hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza”(p.36).

Volver a leer e interpretar la historia constituye una oportunidad para repensarnos en el presente y proyectarnos hacia el futuro.

6-Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). “La crisis de la educación”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, (pp. 185-208), Barcelona: Península.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2010). *La entrevista, una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.



- Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.61-78) Barcelona, España: Laertes.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea]*. 4 (1), 1-26. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). “La investigación biográfico narrativa en educación : entrevista a Antonio Bolívar”. *Revista de Educación [en línea]*, 1 [citado AAAAMM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853-1326.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bustelo, C., Miguez, M. E (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en construcción. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 211-229
- Connelly, F. y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Contreras, D. y Pérez de Lara Ferrer, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona, España: Morata.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En López N. (coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO.
- Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires-CLACSO.
- Galeano, E. (1998). “Mapamundi” en Patas Arriba. La escuela del mundo al revés. Siglo XXI Editores.
- Geertz, G. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. 2a ed. Buenos Aires, Argentina: Gorla.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*, (pp.59-75). Buenos Aires, Argentina: Kaplan, C. Miño y Dávila.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I, II y III. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
- Ricoeur (2010) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *La Ventana*. 2, (13), 42- 73.



- Suarez, D. y Bustelo, C. (2021) “Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global. La historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel” en Porta, L. (coord.)(2020) *La expansión biográfica - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.*
- Suarez, D. (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdllick (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, (pp. 71-110). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Torres García, J. (1941). Universalismo Constructivo, Bs. As. : Poseidón. Extraído de <https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/torres.htm>
- Villa, A. (2019) “FinEs 2: Una pedagogía social, una pedagogía del territorio, una didáctica integrada” en Garcia D. (coord.) *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de educación popular en el sistema educativo formal.* Buenos Aires: Noveduc.

Notas

¹ Magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria de Doctorado CONICET con la dirección de Dra. Laura Pautassi con sede en la Facultad de Derecho (UBA). Investigadora adscripta del Instituto “Ambrosio J. Gioja”. <http://orcid.org/0000-0001-9665-6132> memiguez@derecho.uba.ar

² Tesis de Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA) titulada: “Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan FinEs 2 en la Provincia de Buenos Aires”. Autora: María Eugenia Míguez. Dirigida por Dr. Daniel H. Suárez y por Dr. Alejandro Vassiliades. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5762>

³ El Plan de Finalización de Estudios Secundarios (FinEs 2) constituye una de las principales propuestas de terminalidad de estudios secundarios obligatorios para la población joven y adulta de nuestro país. Este programa de alcance nacional ha pasado por diversas etapas desde su gestación en el año 2008 hasta la actualidad. Su principal desarrollo y expansión se dio en la Provincia de Buenos Aires dada la gran cantidad de jóvenes y adultos/as que no habían finalizado sus estudios secundarios.

⁴ En un artículo de reciente publicación podrán encontrar el camino metodológico de la investigación que realicé, con mayor profundidad y análisis. Míguez, M. E. (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en construcción. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 211-229 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9329>