

Revista Argentina de Investigación Narrativa

V1, Nº2, julio-diciembre 2021, ISSN 2718-7519



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

hya

Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



- BANDERA -

DIRECTORXS ASOCIADXS

- . Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Daniel Hugo Suarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina

SECRETARIX

- . Sebastian Trueba, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ EDITORIAL

- . Agustina Argnani, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- . Claudia De Laurentis, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Francisco Ramallo, Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET, Argentina
- . Paula Dávila, Universidad de Buenos Aires, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

- . Danise Grangeiro, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Rosario, Brasil
- . Jonathan Ezequiel Aguirre, Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET, Argentina
- . Silvia Adriana Branda, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Yanina Caressa, Universidad de Buenos Aires, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

- . Ana Arevalo, Universidad de Chile, Chile
- . Analía Leite, Universidad de Málaga, España
- . Andrea Alliaud, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- . Caterina Benelli, Università degli Studi di Messina, Italia
- . Christine Delory, Université Sorbonne Paris Nord, Francia
- . Claudio Urbano, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
- . Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Elizeu de Souza, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- . Fernando Carlos Avendaño, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- . Gabriel Murillo, Universidad de Antioquia, Colombia
- . Herve Breton, Universidad de Tours, Francia
- . Ignacio Rivas Flores, Universidad de Málaga, España
- . Ines Braganca, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- . Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España
- . Jorge Luiz Da Cunha, Universidade Federal de Santa María, Brasil
- . José Contreras, Universidad de Barcelona, España
- . José Tranier, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- . José Yuni, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina
- . Leonor Arfuch, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- . Manuel Fernandez Cruz, Universidad de Granada, España

- BANDERA -

- . **María Abrahao**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- . **María Cristina Sarasa**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . **María Marta Yedaide**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . **Maria Passeggi**, Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Brasil
- . **Mauricio Nunez**, Universidad de Chile, Chile
- . **Nilda Alves**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- . **Silvia Grinberg**, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- . **Sonia Bazán**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

EVALUADORXS DE ESTE NÚMERO

- . **Alba Fede Requejo**
- . **Allan Rodrigues**
- . **Andrés Correa**
- . **Beatriz Baldasso**
- . **Cynthia Bustelo**
- . **Claudia De Larentis**
- . **Danise Grangeiro**
- . **Federico Manuel Ayciriet**
- . **Graça Da Silva Reis**
- . **Graciela Flores**
- . **Guilherme Do Val Toledo Prado**
- . **Jonathan Aguirre**
- . **Luciana Berengeno**
- . **Luis Porta**
- . **Alfredo Moleon Rodrigues**
- . **María Andrea Bustamante**
- . **María Galluzzi**
- . **María Marta Yedaide**
- . **Marlene Steier**
- . **Ornela Barone Zallocco**
- . **Paula Andrea Vélez**
- . **Perla Etchevarren**
- . **Rafael De Souza**
- . **Silvia Branda**
- . **Susana Lazzaris**

EDICIÓN FORMATO ELECTRÓNICO

- . **Federico Manuel Ayciriet**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . **Ornela Barone Zallocco**, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

- ÍNDICE -

- EDITORIAL -

En recuerdo de Leonor Arfuch (Luis Porta y Daniel Suárez).....	5
--	---

- ENTREVISTA -

Narrar lo viviente. Filosofía de (una) vida en investigación bio(s)gráfico-narrativa. Entrevista con Gabriel Murillo Arango (Santiago Díaz).....	7
---	---

- APORTES TEÓRICOS Y/O METODOLÓGICOS -

La indagación narrativa, entre la duración y los detalles (Hervé Breton - Trad. Alba Fedede Requejo)	25
--	----

- ARTÍCULOS -

"Nos paramos de manos con las palabras": el gesto de invitar a escribir y el acto de publicar un relato de formación. La historia de Waikiki (Cyntia Ethel Bustelo)	37
Narrativas escolares de professoras de un lugar colonizado e reformista (Aline Machado Dorneles y Maria do Carmo Galiazzi).....	54
Crear en el encierro. Estética de la existencia como formación de sí, prácticas de libertad y escritura creativa de no ficción (Geiber Olinse Agudelo Torres).....	73
Las artes marciales y sus prácticas de enseñanza desde el enfoque biográfico-narrativo. El Judo en la vida de un maestro "Ad Honorem" (Nicolás Braun).....	79
Narrar la escucha: una práctica creativa para la re-construcción de las ciencias sociales como un espacio para actuar-pensar al servicio de la vida" (Luciana S. Berengeno).....	95
Dimensión epistemológica de la investigación narrativa: Nexos con la hermenéutica filosófica (Graciela Flores).....	110
Memórias do racismo em podcast: Recordações e indentidade em estórias de família de Dona Jacira (Bruno Ribeiro Pereira).....	127
Matices de espera en la defensa de una tesis (La corporeidad en capilla) (Susana Ana Lazzaris).....	140
Escutar as crianças em interações dialógicas numa sala de aula dos anos iniciais" (Isabel Rocha Bacelo y Valmir Heckler).....	151
La universidad en el mientras tanto: experiencias de pasillo y otras desestabilizaciones (Paula Anahí González, Matías Baigorria y María Marta Yedaide).....	174
Carto(grafías) narrativas: trilhas da pesquisa rumo ao Sul" (Graziela Ninck Dias Menezes y Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios).....	187
Trayectorias académicas de pedagogas investigadoras en la UNAM (Jesús González Melchor).....	204
La investigación narrativa en educación como modo de habitar, construir y narrar territorios de experiencias. El relato de formación de Mary del Ceibo (María Eugenia Míguez).....	222
Las narrativas y su trayecto metodológico en la investigación de Docentes Memorables (Maria de Lourdes Moscoso Amador y Fernando Pesántez Avilés).....	241
Cambios de la subjetividad en contextos de formación posgraduada: reflexiones narrativas desde las prácticas pedagógicas (Yefferson Rodríguez Días y Aura Trinidad González Valoyes).....	255
Reunión en la sala de profesores (Jorge Rodrigo Fidalgo).....	278
Atemporalidad en la investigación autobiográfica: Un viaje de ida al universo de las palabras-antídotos (Jonás Bergonzi Martínez).....	287
Autoetnografía y sentimientos en época de covid Ni una palabra más ni una menos (María Inés Blanc).....	292

- RESEÑAS DE LIBROS -

- ÍNDICE -

Estar siendo profes de educación física: las voces del patio en clave narrativa (Paula Anahí González).....	296
La expansión de lo biográfico al terreno de la educación: un acercamiento a perspectivas otras en investigación educativa (Maira Duna).....	298

- RESEÑAS DE EVENTOS-

I Seminário Internacional de “Pesquisa Narrativa: experiências, formação docente e política na educação (María Florentina Lapadula).....	301
--	-----

EN RECUERDO DE LEONOR ARFUCH

Luis Porta¹ & Daniel Suarez²

La idea era tratar de dar cuenta, ante esa constelación de formas y estéticas disímiles, de algunas figuras recurrentes en el imaginario, de las tramas (sociales) del afecto, en definitiva, de los modos diversos en que se inscribe la huella traumática de los acontecimientos en los destinos individuales, y aportar así, desde la crítica cultural, ciertas claves interpretativas de una subjetividad situada, tanto en términos estéticos, como éticos y políticos
Leonor Arfuch, 2013

En su maravilloso texto *Los argonautas*, Maggie Nelson con una honestidad implacable narra la historia de amor con Harry Dodge, un artista transgénero. En una trama que configura un “libro-objeto”, en primera voz su experiencia vital junto a la teoría icónica se entrelazan para permitirnos subvertir las miradas clásicas acerca de la identidad del sujeto queer. El siguiente pasaje pone de manifiesto parte de ese engranaje:

Perforaste mi soledad, te dije. Había sido una soledad útil, construida, como antes, alrededor de una flamante sobriedad, largas caminatas desde y hasta la Y, a través de las sórdidas calles laterales de Hollywood (...) Pero había llegado el momento de la perforación. Siento que puedo dártelo todo sin traicionarme, susurré acostada en la cama de tu sótano. Si una lleva bien su soledad, este es el premio (Nelson, 2018, p.12).

Casi perforando la sobriedad de un campo de investigación y de producción sensible, como lo es el de la narrativa auto-biográfica, la obra de Leonor Arfuch pasó a ser de lectura obligada para quienes no solamente *hacemos* investigación narrativa, sino que *somos* investigación narrativa. Su postulación en torno al “espacio autobiográfico” para dar cuenta de la convivencia aparentemente sin conflictos de expresiones multifacéticas, yendo más allá de las taxonomías de los géneros discursivos y poniendo en valor las complejas nociones de espacio/temporalidad la llevó a indagar en los fenómenos de las sociedades contemporáneas, la indistinción entre el espacio público y privado y el repliegue en lo privado y la afirmación ontológica de la diferencia a partir de la multiplicación de las identidades (Arfuch, 2018, p.19). Es así que, el espacio biográfico operó como una trama simbólica, epocal, un horizonte de inteligibilidad para el análisis de las subjetividades contemporáneas que no puede quedarse resumido en ese registro conceptual, sino en la multiplicidad de miradas, aportaciones y sensibilidades que ha aportado a la conjunción de una cartografía afectante, no sólo para la comprensión de estos tiempos erosionados, sino a la construcción de una onto-episteme de la investigación biográfica.

Podríamos decir, como Maggie Nelson que Leonor perforó la soledad de la investigación narrativa en educación. Hasta esos momentos, nos valíamos de estudios y producciones provenientes de los centros de investigación, sobre todo europeos. Su obra es de vital importancia para la comprensión de nuestro campo y sus aportes, insoslayables al momento de pensar múltiples coaliciones que hablen cara a cara con la investigación narrativa. Este segundo número de la Revista Argentina de Investigación Narrativa, lo dedicamos a su memoria, al conjunto de producciones que nos legó y a la maravillosa posibilidad que nos dio la vida de re-conocer en sus movimientos la potencia transformadora que aportó.

- EDITORIAL -

Este segundo número, cuenta con una abultada producción, resumida en una entrevista a Gabriel Murillo, una traducción de un artículo de Isabel Hervé Breton y un conjunto de 18 artículos y tres reseñas que dan cuenta en clave territorial de la importancia actual y la proyección de la investigación narrativa. Agradecemos especialmente a autores y autoras, evaluadores y evaluadoras y a todo el equipo de trabajo de la RAIN por esta continuidad que significa un paso más en nuestra consolidación.

Entre Mar del Plata y Buenos Aires, en octubre de 2021

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (2013). Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Arfuch, L. (2018). La vida narrada. Memoria, subjetividad y política. Eduvim. Villa María.

Nelson, M. (2018). Los argonautas. Tres puntos. Barcelona.

Notas

¹ Docente e Investigador de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Investigador Principal de CONICET. Director del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Director Asociado de la Revista RAIN. Email: luisporta510@gmail.com

² Docente e Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina. Director del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y AutoBiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Director Asociado de la Revista RAIN. Email: danielhugosuarez@gmail.com



**NARRAR LO VIVIENTE. FILOSOFÍA DE (UNA) VIDA EN INVESTIGACIÓN
BIO(S)GRÁFICO-NARRATIVA. ENTREVISTA CON GABRIEL MURILLO
ARANGO**

**NARRATE THE LIVING. PHILOSOPHY OF (A) LIFE IN BIO-GRAPHIC-
NARRATIVE RESEARCH. INTERVIEW WITH GABRIEL MURILLO
ARANGO**

**NARRAR A VIDA. FILOSOFIA DA (A) VIDA NA PESQUISA BIO-GRÁFICA-
NARRATIVA. ENTREVISTA COM GABRIEL MURILLO ARANGO**

Santiago Díaz¹

Resumen

En la presente entrevista se ha realizado un proceso de investigación en clave de conversación con el Dr. Gabriel Murillo Arango, en el cual se ha tematizado la investigación biográfico-narrativa en su propia historia de vida. En efecto, la clave de la conversación ha delineado un entramado de diversas temáticas heterogéneas que han hilvanado la trayectoria pedagógica e investigativa del entrevistado. Desde sus inicios en la formación investigación con maestros rurales hasta sus últimos intereses en la necesidad de efectuar prácticas concretas para intervenir la producción de la memoria histórica en Colombia, se ha conversado de filosofía de la educación, de la práctica de la investigación biográfico narrativa, y de la necesidad de la escucha, de la hospitalidad, de la apertura de la palabra, para diagramar espacios pedagógicos de acogida y cuidado para con quienes se comparten las distintas instancias de las trayectorias formativas. En definitiva, lo que se ha intentado, es realizar una entrevista que coimplique los flujos vitales del pensamiento y la sensibilidad con la consigna inquietante de la búsqueda por los modos de investigar desde las narrativas que puedan expresar la profunda complejidad de lo viviente.

Palabras clave: investigación biográfica; investigación narrativa; filosofía de la educación; historias de vida

Abstract

In this interview, a research process has been carried out in conversation with Dr. Gabriel Murillo Arango, in which the biographical-narrative research in his own life history has been themed. In effect, the key to the conversation has delineated a network of diverse heterogeneous themes that have linked the pedagogical and investigative trajectory of the interviewee. From his beginnings in research training with rural teachers to his latest interests in the need to carry out concrete practices to intervene in the production of historical memory in Colombia, he has discussed the philosophy of education, the practice of narrative biographical research, and the need to listen, hospitality, open the word, to diagram pedagogical spaces of welcome and care for those with whom the different instances of the formative trajectories are shared. In short, what has been tried is to carry out an interview that co-implicates the vital flows of thought and sensitivity with the disturbing slogan of the search for ways of investigating from narratives that can express the deep complexity of the living.



Keywords: biographical research; narrative research; philosophy of education; life stories

Resumo

Nesta entrevista, foi realizado um processo de pesquisa em conversa com o Dr. Gabriel Murillo Arango, no qual se tem como tema a pesquisa biográfico-narrativa de sua própria história de vida. De fato, a chave da conversa delineou uma rede de diversos temas heterogêneos que ligaram a trajetória pedagógica e investigativa do entrevistado. Desde seu início na formação em pesquisa com professores rurais até seus últimos interesses na necessidade de realizar práticas concretas para intervir na produção da memória histórica na Colômbia, ele tem discutido a filosofia da educação, a prática da pesquisa biográfica narrativa e a necessidade escutar, acolher, abrir a palavra, esquematizar espaços pedagógicos de acolhimento e atenção àqueles com os quais se partilham as diferentes instâncias dos percursos formativos. Em suma, o que se tem tentado é realizar uma entrevista que co-implique os fluxos vitais do pensamento e da sensibilidade com o lema inquietante da busca de modos de investigar a partir de narrativas que possam expressar a profunda complexidade do viver.

Palavras chave: pesquisa biográfica; pesquisa narrativa; filosofia da educação; histórias da vida

Recepción: 16/10/2021

Evaluado: 17/10/2021

Aceptación: 19/10/2021

Antesala

Una entrevista es una invitación a compartir las escuchas, los decires y sentires, que hacen de lo cercano una tierra común, que nos susurran la amistad más allá de toda formalidad, palabras o teorías, historias o geografías. Una entrevista es disponernos a las sugerencias que los silencios, los gestos, las palabras, los tiempos, las respiraciones, las intenciones, las miradas que se comparten, abren un espacio común de sensibilidad y conceptualidad, en la que nos vamos (auto)biografizando en la continuidad concreta del tiempo. Integrarse en la dinámica de un vaivén cadencioso que fluctúa en disposiciones y recomposiciones, como bien sabemos, nunca salimos de la misma manera de una entrevista. La implicancia sensible que esta conlleva, va en incremento con la percepción de los detalles, esos minúsculos detalles que van componiendo el cuadro de lo invisible que debe ser rastreado en lo visible manifiesto, como dice Morizot, con ese *discreto arte del rastreo* (2020).

Una entrevista es un riesgo al que nos lanzamos, aunque nunca de manera solitaria, sino portando las comunidades y experiencias que nos hacen ser quienes somos, con el afán de compartirlas y cocrear nuevas tramas, tejidos de vida que se expanden para dar continuidad a nuestras propias vitalidades. Nos hemos propuesto en esta entrevista convocar a alguien que desde su larga experiencia ha sabido aprender de la paciente escucha que enseña la atenta presencia de la implicancia. Alguien que a lo largo de su vida *en* la investigación biográfico narrativa, entre relatos de vidas diversos y heterogéneos, ha sabido componer planos múltiples en una propuesta sumamente consistente de investigación educativa. Entre los recorridos rurales, los estudios de historia y filosofía, entre la sociología, las artes y una profunda conciencia de la memoria histórica, tan necesaria para esa urgente pedagogía de la memoria en nuestra América



dolorosamente ultraja, ha sabido hilvanar los finos hilos de una época de profundos cambios sociales, culturales y políticos.

Por referirnos de manera general, en cuanto a la formación institucional del Dr. Gabriel Murillo Arango, podemos decir que es Doctor en Educación y que se formó en Filosofía e Historia en la Universidad de Antioquia, donde actualmente brinda sus saberes como profesor de Filosofía de la Educación y de Programas de Extensión para la Formación de Maestros. Brinda también un curso, pionero en Colombia, que se titula “Investigación biográfico-narrativa en educación” que se ofrece para programas de pregrado y para todas las licenciaturas, como también para estudiantes de posgrado. Integra diversos grupos de investigación como el FORMAPH (Formación de Maestros y Antropología histórico-pedagógica de Universidad de Antioquia) y el Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)biografia, Representações e Subjetividades, de la UFRN-CNPq, Brasil. Tiene un extenso oficio docente que comprende planos muy disímiles, pero armoniosamente integrados en cuanto a esa experiencia como investigador de historias de vida, desde una investigación narrativa biográfica. Sus diversas publicaciones en narrativas de experiencia escolar, en historias de maestros, en la investigación biográfico-narrativa en educación y pedagogías de la memoria, componen un itinerario, un “viaje” –como se dirá en esta entrevista- donde la experiencia y la narración son líneas de proliferación vital para sus intereses como educador e investigador en educación. Hijo de carpintero y de costurera, de familia numerosa y proletaria, acostumbrado a escuchar desde pequeño las historias y cuentos que oralmente su abuelo carpintero le supo narrar, además de enseñarle a leer desde la prensa diaria, a muy temprana edad. Así, su distinguida disposición a la escucha paciente e imaginación prolífera, se fueron entrelazando con la fuerte perseverancia de valorar y confiar en la educación como un modo de crecimiento y riqueza personal. De ahí que se define como un buen lector y amante pasional de la literatura, pero mucho más del intelecto.

Encuentro

Escucho una voz profunda, gutural, que lentamente se despliega con reverberancias atmosféricas que invitan a la introspección, a la atención presente que se respira con la paciencia de las necesarias reflexiones que nos llevan a lo importante de la vida. Las notas destacadas de las pausas, de los silencios que sugieren el tiempo oportuno de la reflexión compartida, es el pulso que sostiene la continuidad de ideas, historias y lecturas que Don Gabriel –como me gusta decirle respetuosamente al Dr. Murillo Arango- nos comparte en esta conversación que hemos decidido realizar. Entre sus palabras siempre flotan aires antiguos, situados en la intersección de los tiempos y las especies, aves de fondo que acompañan coralmente sus ideas, incluso hasta el frutero que puntualmente vocifera un pregón callejero de natural convocatoria. Todas esas líneas situadas, plurales y heterogéneas, nos atraviesan forzosamente en cada encuentro con Don Gabriel, brindándonos los matices polifónicos con los que comprende y percibe el mundo.

En estos encuentros virtuales que la entrevista ha posibilitado, hemos descubierto que compartimos, cada uno en sus respectivas universidades, el amor por la Filosofía de la Educación, por la literatura y las artes, por el cine y las *performances*, esas dimensiones del intelecto y los haceres corporales que nos despiertan destellos singulares sobre la vida, y más todavía el profundo interés por la investigación educativa. Entre esas experiencias estéticas y políticas, fuimos componiendo algunas palabras-sensación que nos acercaban cada vez más a vertientes comunes de orígenes históricos y personales,

donde las leyendas, los mitos y las teorías se iban co-implicando como un tejido afectivo-conceptual de prismas experienciales. La educación es un interés común que tenemos, pensar la educación con la sensibilidad de hacer de ella un espacio de cuidado, respetuosidad y calidez, ante los iterativos e incansables embates de la violencia institucional, estatal y capitalista en cada uno de nuestros respectivos territorios, es una premisa innegociable como educadores situados en nuestra América.

1.- Don Gabriel, me gustaría comenzar con una pregunta esencial para nuestras líneas deseada de investigación, y es qué siente que ha transformado en su vida la investigación biográfico-narrativa.

Quisiera iniciar recordando que mi primera actividad profesional fue en dos colegios, uno proletario, de clase baja, de adolescentes, algunos de ellos iniciándose en la droga, terminamos realizando una revista con algunos de ellos. Luego, en un segundo colegio de elite, era director de grupo y profesor de filosofía y literatura. Un colegio reconocido por la alta calidad y exigencia académica. Mis tres mejores alumnos fueron mis tres mejores amigos en aquel tiempo. Con ellos formé un grupo de teatro. Más tarde, me vinculé a la Facultad de Sociología de una Universidad Latinoamericana, durante 15 años. Años dorados, porque me permitió además del ejercicio de la docencia, me permitió estudiar a la par sociología. Una de las experiencias destacadas fue cuando me llamaron del Departamento de Extensión de Educación a Distancia, se trataba de un programa de profesionalización de directivos docentes y maestros rurales de Antioquia, escasamente estos maestros de mucha experiencia, tenían el título de normalistas, y sobre todo lo que en ese momento se llamaba bachiller pedagógico. Así conocí buena parte, todavía no había pasado por la Maestría en Historia de la Universidad Nacional, de los municipios de Antioquia. Yo me enamoré de ese trabajo, porque aprendí lo que no se aprende en las aulas de la facultad, esa práctica múltiple del oficio de ser maestro, sobre todo en contextos de pobreza.

Siempre me han interesado las historias de vida, esto lo aprendí -he caído en cuenta a lo largo de los años-, de unos curas salesianos, cuando en mi primera infancia, en las vacaciones, en el colegio salesiano, a mí me atraía porque había cine. El catecismo lo enseñaban antes del cine, yo iba por el cine, pero entonces me tocaba pasar por el catecismo, y el cine -me acuerdo- era sobre historias de vidas sagradas. Me acuerdo mucho las películas de Pasolini, un director de cine italiano con rasgos heterodoxos, y de su cine católico. Yo tuve esa suerte, de aprender a ver cine, y de amar las historias de vida, así fueran historias de vida sagrada, pero eran historias de vida al fin. Quién podría intuir que a mis 5 o 6 años de edad, eso se iba a convertir en mi pasión fundamental en la vida profesional.

Creo que unos 6 u 8 años, años tras año, viajé por los distintos municipios de Antioquia. Aprendí sobretodo no sólo que era capaz de articular las historias de vida de estos grandes pedagogos a sus teorías y a sus métodos, sino que sobretodo aprendí, que parte de los maestros, esas historias que contaban sobre sus propias vidas, y esa es la vida de los maestros rurales. Sus vidas cotidianas, son las vidas en las aulas, son sus vidas en formación. Lo cual me hizo ver como ninguna otra teoría entonces conocida por mí, que la historia de los maestros son historias múltiples, son historias de muchos rostros, de muchos aspectos por analizar, no es solamente el rostro de la enseñanza, es el rostro de la vida cotidiana, es el rostro del aprender de sí mismos, de reflexionar sobre sí mismos, y en consecuencia la posibilidad incluso de la autobiografía de los maestros. Lo que nos encontrábamos en distintas áreas remotas, donde no existen ni siquiera bibliotecas,

encontrábamos maestros sin títulos, que, a puño limpio, escribían sus textos, sus manuales de enseñanza. Esa es una faceta bien interesante del saber pedagógico por experiencia, no un saber pedagógico por enciclopedias, sino por experiencias.

En los años 90, tengo un pie en el Departamento de Historia y el pie más sólido en la Facultad de Educación. Enseño Sociología de la Educación, y eso me fue mostrando que hay unas nuevas corrientes en sociología, lo que se conoce como “nuevas sociología de la educación” y pone énfasis en la vida cotidiana. Se pregunta cosas como el tiempo, cómo es el tiempo, el tiempo fenomenológico, el cómo se vive el tiempo. El espacio, cómo en los colegios de hoy se distribuyen los espacios, a veces los hombres a un lado y las mujeres a otro. El aula es todavía cuadrículada, como lo analiza Foucault en *Vigilar y Castigar* (1975). Casi al año siguiente, en la Facultad de Educación, fui invitado por la secretaria de educación de Antioquia, para un proyecto de apoyo de reestructuración de escuelas normales. Se conformó un equipo muy diverso, amplio y variado, de profesores y profesoras. El proyecto se basó, primero en visitas a todas las treinta y una escuelas normales de Antioquia, de las cuales finalmente pasaron el proceso de reestructuración unas 26, y creo que son hoy día las existentes. Así que empezamos por conocer durante el primer semestre, exactamente en el año 1996, esas 31 escuelas normales. Viajamos a casi todas ellas, en carro, bus, taxi, a dos o tres se podía viajar en avión, Puerto del Río, Cauca, y Turbo. A donde quiera que fuéramos encontrábamos balceras, víctimas, incluso cadáveres arrojados a la vera de las carreteras. Época muy difícil, años muy difíciles, y un proyecto supremamente interesante, por todo lo que se aprendió. Por todas partes se aprendió por ese contexto tan difícil, qué es hacer trabajo de campo, de investigación y asesoría profesional docente en medio de la guerra, se aprendió una vez más de las voces de los maestros y de los directivos docentes sobre cómo es la gestión en medio de esas condiciones tan adversas, se aprendió de las maestras y directivas sobre cómo entienden la naturaleza y función de una escuela normal, es decir, de la naturaleza e institución de la formación de maestros, y se aprendió sobre cómo escribir, cómo relatar un proceso de esa naturaleza. Todos teníamos funciones disímiles. Yo era el encargado del archivo pedagógico. Pero resulta que, como derivación de ese proyecto de reestructuración, hubo resultados que superaron los resultados esperados, por ejemplo, trascendió el territorio de Antioquia y se convirtió en un proyecto nacional, del Ministerio de Educación Nacional. Se conformó una asociación, que es la Asociación de Escuelas Normales de Colombia. Me invitan como asesor a extender ese programa a todo el país, y eso me permitió conocer las regiones clave, las cinco regiones del país, y sobre todo conversar con ellos, con los maestros una vez más, y escribir mucho sobre eso.

En aquellos tiempos, tenía dos “biblias”: *Las vidas en las aulas* de Philip W. Jackson (1992) y *Escuela por dentro* de Peter Woods (1987), y fueron mis “biblias” cuando en el grupo de investigación *Diverser*, se conformó -me invitan- de la mano de un grupo de trabajo de investigación, donde hicimos un trabajo comparado en 8 instituciones educativas diversas. Paso a trabajar en este grupo de investigación con el trabajo de observación etnográfica, lo que hacían los niños, en esos colegios, la vida cotidiana, cómo se representaban los niños y las niñas esa relación entre profesores y alumnos, pero también cómo se representaban ese contexto de guerra y de violencia, tanto de violencia familiar como de violencia en las calles, y cómo se representaban la familia, la escuela, a través del juego dramático.

Una vez más, la Facultad de Educación, estableció un convenio con la secretaria de Educación de Antioquia, esta vez para realizar un seminario de escritura de relatos de vidas de maestros rurales de Antioquia. Cayó como anillo al dedo, lo que yo esperaba o lo que yo deseaba sin esperarlo. La primera experiencia consistía en recibir unos textos

muy informes, esto no quiere decir que todavía no tienen una forma, una configuración muy moldeada, sino que son de diversidad de extensión y de calidad que recibimos de parte de los maestros participantes, que en un principio eran 90 maestros, de todos los municipios de Antioquia, de las diversas regiones, todos ellos con más de 10 años de experiencia, y esta era la condición para participar. Específicamente, mandaban como una especie de hoja de vida, un relato de su propia vida. La característica más común de esos textos era autoelogiosa, con ciertas dificultades en la escritura, pero bien, había que recibirlos así. Se pasaba por una lectura del equipo, era un equipo no muy amplio, probablemente muy reducido, éramos 6, de diversas procedencias, de lengua y literatura, dos filólogos, un poeta filólogo, un historiador, una experta en pedagogía del cuerpo y recreación en artes. La condición no era descartar sino señalar las falencias, las carencias, probablemente también las virtudes, pero el énfasis era convocar a un seminario de escritura de tres días y tres noches encerrados en un centro de convenciones. Fue muy buena esa modalidad, porque armamos una agenda muy nutrida donde no había descanso posible. Ofrecimos tertulias literarias, lecturas, talleres, actividades con el cuerpo, muy variado, muy creativo y muy alegre. Un seminario para puntualizar la escritura de los maestros, que hay que escribir, que hay que relatar la experiencia de los maestros.

Yo confieso, casi 20 años después, que todo fue realizado tanteando un poco, ensayando (hago una aclaración con la palabra "ensayo", que la entiendo, literalmente, como "ir a tientas", probando, como se dice en las ciencias experimentales, pero también es como decía Chesterton, como "un salto en la oscuridad". También es una reflexión, una puesta a prueba de lo que yo sé, donde involucro mi propia forma personal). Se les dio un mes escaso, después del seminario, para la escritura de un primer texto, un borrador. Y lo envían una semana antes de la convocatoria, y esa es la escritura del texto definitivo. Se puso a conversar a los maestros en grupos de seis personas y comentado, era lo que los portugueses llaman "roda de conversa". Es un poco como un grupo focal, pero de forma más bella. Me tocaron casos particulares de quienes, por las noches, me tocaban la puerta y me decían "profe yo quiero hablar con usted, yo no soy capaz de escribir, pero tengo muchas historias que contarle, usted es capaz de escucharme, incluso de grabar si puede, le cuento algunas historias". Le confieso que, de los textos del libro, los que más me gustan al día de hoy, para mí y los pongo a consideración de los estudiantes que los lean, lo he divulgado ampliamente incluso, es de una señora que me contó su historia de vida y yo la transcribí, porque ella me dijo que no sabía escribir. Literalmente, no sabía escribir. Esa transcripción es una historia muy espeluznante, es una historia de vida de maestros en medio de la guerra en Colombia. De eso se publicó un primer libro, titulado *Maestros para la vida. Personas y ejemplos inolvidable*. Es un título muy burocrático, propio de la secretaría de educación de Antioquia, yo no tengo nada que ver con ese título, pero no importa el título, lo que importan son los textos. Finalmente fueron alrededor de 70 textos de maestros de todas las regiones de Antioquia.

Esa primera experiencia nos sirvió, a los dos años siguientes, una segunda convocatoria, con lo que habíamos aprendido, de algo tiene que servir esas tentativas, esos ensayos errores, esos saltos en la oscuridad como diría Chesterton, para tratar de hacer algo mejor. Mi libro favorito, en esa materia de historias de relatos de vida de los maestros rurales en Antioquia, es justamente el que siguió, que es *Maestro contadores de historias. Relatos de vida*. Ese título no es de allá sino nuestro. Sencillamente es eso, historias que cuentan los maestros de todos los tipos, hay historias de distintas índoles. Hay historias de cómo enseñan a sus niños, historias de éxito didáctico -digámoslo así-. Lo que hacen los maestros en su capacidad de espontaneidad. A mí me gusta mucho el concepto de

autopóiesis, un concepto de raíces biológicas, por lo menos así lo usa Humberto Maturana, biólogo chileno, que trabajó mucho la cognición y la creatividad. Él habla de la *autopóiesis* en el sentido de creación y de autonomía de pensamiento, que se pone a prueba, eso son los relatos de maestros. Son *relatos autopoiéticos*, qué es lo que hace independientemente o más allá del currículo prescrito. Las cosas que hacen los maestros no es porque estén contenidos en los ámbitos curriculares o porque se les obliguen, sino cómo es que ellos son capaces de inventar.

2.- También nos gustaría saber cómo vincula la experiencia, el viaje (investigación-vida) y narración, en virtud del misterio del quehacer investigativo en educación.

Para empezar, me parece importante mencionar que, en la experiencia de vida de los sujetos, todo aprendizaje remite de un modo u otro a determinados contextos que dejan huella en un itinerario biográfico singular: "sin biografía no hay aprendizaje, sin aprendizaje no hay biografía" (Alheit y Dausien, 2007, p. 52). No hay más que admitir la palabra *experiencia*, que salta a la vista donde menos se esperaba. Esta es de una naturaleza ambigua, proteica, lo que la hace portadora de significados disímiles, lábiles, latentes en la superficie misma de la diversidad lingüística. En ella se descubre, tanto un sentido activo, prospectivo, de prueba y ensayo (como cuando digo "hacer una experiencia"), como un sentido pasivo, acumulativo y de recapitulación (cuando digo "un ser de experiencia"). En ambos casos es claro que la palabra *experiencia* designa puntos de orientación divergentes en la investigación biográfica narrativa. Y no puede ser de otra manera, según afirma el filósofo François Jullien (2021), dado que la experiencia es inescindible de aquello que es, pero también de lo que se nos escapa muy a nuestro pesar; en últimas, es un término básico de la lengua. Pero *experiencia* no deja de ser un término básico de la lengua, e inclusive, ¿no sería el más básico, el más arraigante y el más "hundido"? ¿No sería el término en el que la lengua más se acercaría a lo que sigue siendo inabordable por medio de la lengua, en todo caso a aquello que ella no puede referir nunca más que alusivamente?

De este modo, tal vez sea indesarraigable en virtud precisamente de la ambigüedad que conserva, es decir, de lo inseparable que subyace allí previamente, aun cuando no podamos pensar eso sino de manera separada. En su parte sumergida está en efecto demasiado "en contacto" como para que podamos decir "con qué" (Jullien, 2021, p. 64). En ese sentido, me parece que es fundamental el concepto de experiencia, porque está en la raíz de los enfoques de interpretación que se entrecruzan en el análisis de las narrativas de vida de los actores sociales, entre las que se cuentan las biografías de alumnos y profesores cultivadas en el espacio escolar. Este abanico plural de miradas que responden a distintos horizontes de sentido, como también de acentos y modos de ver, dispone de una caja de herramientas indispensable a la hora de un examen sobre la condición biográfica en el tiempo contemporáneo. El tiempo actual de modernidad avanzada, caracterizada por cambios profundos que han afectado los modelos de existencia y estilos de vida, así como por la exaltación de un imperativo biográfico, según el cual los individuos son conminados a responder por sus propias historias de vida, por la (auto)realización personal, a este tiempo corresponde la expresión de formas plurales de narrativa del individuo-proyecto. Es evidente que participamos de un *hecho antropológico*, como dice Delory-Momberger (2015), reflejado en los pequeños detalles del mundo de relaciones que se tejen entre el individuo y las representaciones de sí y de

los otros, en las relaciones de trabajo y en la escuela, en el núcleo familiar, en el circuito del consumo, en la amistad y el amor. (Cf. Murillo Arango, G., 2020).

Esta complejidad de la experiencia antropológica y de la naturaleza ambigua de la experiencia, deja abierta una fisura hacia lo desconocido, allí donde abundan los peligros y obstáculos que mandan señales de alerta en los encuentros con la otredad, a la vez que motivos para adajar de los prejuicios que nos son tan familiares, o hasta el hecho de dejarnos afectar por el advenimiento de la novedad. No en vano existe una afinidad peculiar entre ambos sentidos de la experiencia y el acto de investigar, indisolublemente ligado al móvil del viaje, del desplazamiento, del movimiento que fuerza al cambio. Viajar e investigar consiste en que exploremos primordialmente aquello que no se sabe o no se conoce, con mayor disposición a refutar que a corroborar lo ya sabido, de igual modo que no buscamos ir de un lugar a otro y volver al punto de partida sin transformarnos a nosotros mismo ni intentar transformar incluso el objeto de estudio. Y viajar e investigar son ambas formas básicas de narrar, como testimonian la tradición oral y la literatura de las más diversas culturas desde tiempos remotos. En efecto, poca duda cabe de que la narrativa, en su infinita variedad de géneros, es una forma privilegiada de mediación en donde el contenido de lo narrado se desprende de la propia experiencia vivida o que ha sido transmitida por otros, convirtiéndose a su vez en experiencia para el que ve, escucha o lee, de tal modo que el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato. Es así como sobre el fondo de los tiempos se alzan las figuras de hábiles narradores que tienen como arquetipos el marino mercante y el campesino sedentario, cada quien a su manera relatando las aventuras en tierras lejanas o las memorias de los antepasados y de los acontecimientos fundadores de la comunidad (Cf. Murillo Arango, 2021).

A todo esto, bastaría con agregar, que esa relación entre experiencia, viaje y narrativa, va más allá de nuestros propios alcances y vidas personales. Eso ya está contenido en el mismo significado de las palabras. Primero hay que insistir en la composición de la palabra experiencia, y destacar el prefijo *ex*, que es lanzarse afuera. *Ex* designa el afuera, la exterioridad, ir más allá del sí-mismo. O sea, de un sí-mismo que va a afuera al encuentro con los otros o al encuentro con el mundo. Y la partícula *peri* que deriva de *peligro*, de hecho, es desde el exterior donde derivan los peligros. La casa, el sí mismo, es de suyo un resguardo. La palabra experiencia, en resumen, remite a los peligros que están en el afuera. Y esto es posible verlo en la "prehistoria del relato" encarnada en el viaje y la investigación como modos de narrar básicos, trazada con donosura por Ricardo Piglia en una presentación en la Universidad de Talca en el 2005 durante la recepción del Premio José Donoso: "Podemos imaginar que el primer narrador se alejó de la cueva, quizás buscando algo, persiguiendo una presa, cruzó un río y luego un monte y desembocó en un valle y vio algo ahí, extraordinario para él, y volvió para contar esa historia. Podemos imaginar, en todo caso, que el primer narrador fue un viajero y que el viaje es una de las estructuras centrales de la narración: alguien sale del mundo cotidiano, va a otro lado y cuenta lo que ha visto, la diferencia. Y ese modo de narrar, el relato como viaje, una estructura de larguísima duración, ha llegado hasta hoy." (Piglia, 2014, pp. 157-158). Efectivamente, este brevísimo artículo, hace una síntesis, para mí milagrosa, de esa relación intrincada, indisoluble, entre experiencia, viaje y narración. Porque expone lo que él, allí, postula como las dos fuentes posibles, más remotas, primigenias, de cómo se originó la narración. Uno, Ulises, el viaje que inaugura la literatura occidental. Ahora basta leer un libro maravilloso que se llama *El infinito en un junco*, de Irene Vallejo (2019), que recrea esa historia de la literatura universal. Lo

que Ulises inaugura, se cuenta lo que se descubre en el viaje, y se regresa a Ítaca. Se relata todas las aventuras, las guerras, las hazañas, las derrotas, se narran por ese lanzarse al peligro que está en el exterior. La segunda fuente primigenia que menciona Piglia, es la que refiere a la prehistoria humana, es aquel hombre que habita en las cavernas y se aventura en los bosques y va a encontrar otros seres, ya no fantásticos sino reales, otros animales, otra fauna, otra flora, probablemente otros paisajes, y al regresar a la caverna, habría que dar un paso para adivinar qué es esa danza, que tu llamarías performance, que se puede plasmar en las paredes de la caverna, en esos pictogramas, y que hoy hacen las delicias del hombre occidental. Hay un documental fascinante de W. Herzog: *La caverna de los sueños olvidados* (2011), sobre las cuevas de Chauvet, y que hace, con Piglia, la pregunta fundamental: qué nació allí, el arte figurativo o es, justamente, el nacimiento de la historia, del contar historias.

En resumen, digo que esa relación entre experiencia, viaje y narración, está contenida en sí misma en la designación de las palabras, hay una relación indisoluble. No es el caso fortuito o casual, de que yo aprendí en estos viajes, sino que incluso, de allí Lezama Lima, el inmortal poeta cubano, nunca salió de La Habana, salvo una vez, que salió a cruzar a Jamaica, y dijo "nunca más volveré a salir de La Habana". En su vida nunca más salió de La Habana, que era su biblioteca. Porque él decía que la biblioteca es el lugar desde donde se viaja, y se viaja a donde tú quieras. Los libros son nuestros viajes. Yo creo que eso lo he aprendido, una vez más, de los pocos libros que tenía mi abuelo en un cofre, libros de lo que hoy se reconoce como una literatura muy secundaria en Colombia, como es Vargas Vila, mi abuelo era un lector de Vargas Vila. Era la literatura que yo leí distinta a la prensa, fue justamente rebuscando en ese cofre que guardaba mi abuelo. De ahí, creo yo, mi amor por la literatura, yo debo estar permanentemente leyendo, como un viaje permanente. En definitiva, no hay viaje sin narración, en un sentido más preciso, incluso, podríamos decir que se viaja para narrar, en esa reconstrucción experiencial de una vida en viaje, con sus huellas, es lo que podríamos denominar el relato que delinea una investigación narrativa.

3.- A partir de sus clases en el Doctorado en Educación (UNR), nos preguntábamos cómo narrar una biografía y en qué nivel se interrelaciona con la misma narrativa autobiográfica a la hora de tramar una investigación narrativa.

Yo veo un campo de problematización muy amplio que, en principio, obligaría a distinguir nociones y campos de aplicación de esas nociones. Incluso empezar por distinguir, como lo hace Gastón Pineau (2006), entre las nociones griegas de *bíos* y *zoé*. Aparentemente ambas designan *vida*, pero en primer caso se refiere al espacio cultural que se origina en una vida, y *zoé* es un estado más bien fisiológico o biológico de la vida. Distinguir eso nos permite descomponer la palabra biografía, en *bíos* y *grafos*, que es en griego huella, marca, y por extensión, la inscripción. Así que *biografía* es la inscripción de una vida en sociedad, y agrega que, si se antepone el prefijo *auto* a biografía, incurrimos en un error lógico, dice Pineau, toda vez que primero hablamos de *bíos* -la vida-, podemos hablar de la vida de quién, de otro o la mía, y finalmente de lo que se dice de esa vida, de cómo se escribe esa vida, se diría "auto-grafía".

Seguido esto, bien vale la pena reconocer, en un segundo plano, una distinción -que muy claramente la hace Igor Goodson-, entre *life history* y *life story*, entre historia de vida, que es aquella que la academia designa como Historia con "H" mayúscula, o la *story* como un relato, como una narración, lo cual se corresponde en el francés como *récit de vie* o

histoire de vie, de hecho en español hablamos de *historia* para designar tanto la disciplina como el relato, entonces se nos pierde ese matiz de diferenciación.

En un tercer plano, se agregan matices conceptuales, que me parece que han aportado las ciencias sociales, por lo menos en el último siglo, muy particularmente aludo a las distinciones introducidas en la perspectiva etnosociológica que hace Daniel Berteaux (2005), plantea algo que me resuena, algo muy interesante, cuando define -acompañado de Michel de Certeau- los relatos de vida como *relatos de prácticas*: lo que gente hace consciente o inconscientemente y cómo lo hace. Ahí esos relatos de prácticas entendidos como relatos de experiencia, es decir, lo que la gente hace y cómo lo hace, cuál es su experiencia con la interacción social, su experiencia con la relación laboral, su experiencia educativa, con sus alumnos, en suma, es la relación de un sujeto con el mundo y con sí mismo. Los relatos de prácticas es el punto donde nos situamos preferentemente cuando estamos reconstruyendo en el campo de la educación, con las herramientas teóricas y metodológicas, la investigación biográfico-narrativa.

En particular, por lo menos en mi experiencia con la reconstrucción de historias de vida de maestros, es que menos que historias de vida serían más bien relatos de prácticas en el campo de la educación: qué hacemos nosotros efectivamente en los talleres de maestros, en las empresas de más largo aliento, cuando se trata de recoger esas narrativas de experiencias pedagógicas. Es el desarrollo del ejercicio del oficio docente. Como lo hace una colega de UBA, Andrea Alliaud, en colabora con Estanislao Antelo, un título hermoso que es *Los gajes del Oficio* (2011). Estos gajes son sus prácticas, y que no son solo sus prácticas de enseñanza, sino prácticas de socialización, prácticas de escucha, prácticas performativas, y que todo se reúne en el discurrir cotidiano del maestro y de la vida en las aulas.

Retomando, entonces, hay desde mediados del siglo XX, un renacer de la narración en la historia. Se dan unas discusiones de orden epistemológico, bien interesantes, con consecuencias de orden impredecibles en relación a la escritura de la historia, y fueron introducidas en los años 60. El inglés Logan Stone, habla de esta perspectiva, y Haydeen White va a plantear el discurso de la historia vinculado a la escritura misma, y hace de la historia no solo una reconstrucción de hechos y traer transcripciones, sino de lo que se trata es de la recomposición de un discurso. Entonces es el orden del discurso, lo que tenemos que discutir para la escritura de la historia. La microhistoria, el aporte de Carlo Ginzburg en *El queso y el gusano* (2016), con un paradigma indiciario, para poner en cuestión cómo se escribe la historia, como se investiga, cómo se reconstruye eso del pasado cuando no se tienen registros escritos, sino que hay que acudir a otros documentos, que tampoco son orales, sino que son indicios, señales, que por allí pasó un rastro de la vida humana. Todo es una mirada que no se reduce exclusivamente a la historia, sino que se expande a todas las ciencias sociales, y que me parece que contribuye grandemente a entender el porqué de ese resurgimiento de las narraciones en historia, y con ello, de la biografía en el siglo XX.

En efecto, la paradoja de la condición biográfica en nuestra época consiste en delegar en el individuo el cuidado de producir por sí mismos el vínculo social que parece haber desanudado la extrema diferenciación y complejidad de la sociedad, de modo tal que los espacios de socialización, como la familia, la escuela, el ámbito laboral, se ven desplazados paulatinamente como consecuencia de las elecciones personales. Sobre este punto recuerdo que Beck y Beck-Gernsheim (2003) subrayaron el contraste entre un individuo en tiempos del nuevo milenio y aquel de generaciones precedentes, precisamente en el modo de vivir la propia vida en un mundo desbocado como este de las sociedades de riesgo, en las que se exalta el individualismo institucionalizado,

entendido más allá de una noción neoliberal del individuo del libre mercado, soberano aparente en la toma de decisiones en un mundo caracterizado por la precariedad y la exclusión en los más diversos órdenes.

En verdad, la actividad biográfica no se da únicamente en el campo del discurso, ya sea en una forma de expresión oral o escrita, sino que más bien es revelada a través de un gesto internalizado a la manera del *habitus* de Bourdieu, que da cuenta de la cambiante relación del hombre con sus vivencias en el mundo que lo rodea a través del tiempo. Hacer uso de los conceptos de biografía y de lo biográfico implica nombrar no meramente la realidad factual de lo vivido, sino también las representaciones de cómo los seres humanos perciben su existencia, a la vez que se señala la ruta de comprensión narrativa de la experiencia moldeada por un proceso de escritura, que es tanto la urdiembre textual de un relato en el telar del tiempo como una puesta en escena de interpretación de lo vivido con su propia dinámica, su sintaxis, sus motivos y sus figuras. Así, por ejemplo, cuando recurre a la técnica de la entrevista biográfica, el investigador va en procura de captar tras las palabras del entrevistado el discurso de una época y de una sociedad como un discurso cifrado en el que se conjugan la historicidad de una experiencia singular y un mundo de vida (Cf. Murillo Arango, 2020).

Hoy más claramente, a mí me gusta mucho el aporte que hizo un libro inesperado para su autora, según dice ella, Leonor Arfuch, que es *El Espacio Biográfico* (2002). Efectivamente abrió un espacio biográfico, el cual se define no solo porque atañe al campo -como ella creía en un principio-, de la producción lingüística o semiológica, sino que toca otros campos. Digo inesperadamente, porque ella se sorprendió por el impacto que tuvo ese libro en el campo de la educación. Ese espacio biográfico es un concepto muy plural y abierto.

En cuanto a la segunda parte de la pregunta, déjame situarme en el espacio de lo personal. Desde hace largo años, vengo insistiendo y practicando, con mis estudiantes de pregrado, estudiantes de grado y posgrado, la necesidad ineludible de que en sus textos, de que en sus informes, en sus tesis, incluyan una cuantas páginas de una reflexión autobiográfica, que tengan que ver sobre todo con cómo se miran en el espejo de las transformaciones vividas en el proceso de investigación y en el consiguiente proceso de escritura de la tesis. Más simplemente, escribe unas cuantas páginas sobre cómo cambió tu forma de ver el tema cuando empezaste a investigar y escribir sobre el tema. Estamos hablando de licenciados en educación, de formación de grado o pregrado, y posgrado de formación para maestro, con lo cual ese tema es sobre la formación profesional o ejercicio profesional docente. Entonces la pregunta es: ese tema que elegiste para tu tesis, para optar un título, cómo te afectó al momento de empezar a investigar y explorar el tema, a lo largo de 4 o 5 años, en el proceso de escritura. Esta reflexión autobiográfica en las tesis me parece un tema ineludible. Déjame agregar que todos los estudiantes, dicen, que la parte más difícil a la hora de la escritura es éste. Porque es el momento donde se demuestra experiencialmente que el proceso de investigación es un momento de ir a un lugar a otro, como la palabra educar que viene de *educere*, que significa ir de un lado a otro, y, por tanto, todo proceso de educación es transformarse. Si no hay una transformación, entonces no hay nada.

4.- Qué vínculos se podrían hacer entre la hospitalidad, la escucha y las narrativas biográficas en el proceso de investigación narrativa en educación.

Yo soy un buen lector, tengo muchos amores intelectuales. Uno de ellos es Georges Steiner. Es para mí el hombre más erudito que conozco, y me llega mucho porque

siempre es una reflexión muy honda a la que lleva al lector. Muy lentamente uno vuelve una y otra vez. En G. Steiner uno aprende a conversar, fue un conversador insustituible. En un reciente libro con Antoine Spire, que se llama *La barbarie de la ignorancia* (2000). Antoine Spire fue un programa de televisión en Francia, e invitó a G. Steiner a conversar en la televisión, y ante una pregunta sobre Heidegger, Steiner se paró furioso y le dijo que él era un ignorante, luego se calmó, se sentó, y la conversación continuó. Lo que cuenta Antoine es algo muy bello, porque después de esa furia, que él consideraba un fracaso televisivo, terminó el ciclo esa noche, y por alguna circunstancia le preguntó a Steiner para dónde iba y si tenía quién lo acercara, a lo que le respondió que no, que tenía que ir a un lugar en el centro de París. Entonces, Antoine le dijo "Yo te acerco". Lo llevo en su auto, y al bajar, Steiner simplemente lo abrazó y le dio las gracias por haberle llevado a ese lugar. Ante esa expresión, Antoine reflexiona que si alguien después de esa pataleta, es capaz de abrazarme y darme las gracias por encima de sus diferencias, es porque es alguien en el que se puede confiar.

Te quiero leer, porque no me puedo desprender del libro, esta partecita donde él está definiendo, un poco sobre la condición judía, la palabra *huésped*, dice: "Lo dije en el coloquio *Ética y entorno*, lo dije en la Sorbona, en París: somos invitados de la vida. ¡jojo! y leer esto en este momento de catástrofe del planeta, de los resultados de la pandemia, es francamente asombroso) ¡En este pequeño planeta en peligro debemos ser huéspedes! El francés tiene un término milagroso casi intraducible: la palabra huésped denota tanto a quien acoge como a quien es acogido. Es un término milagroso. ¡Es ambas cosas! Aprender a ser el invitado de los demás y a dejar la casa a la que uno ha sido invitado un poco más rica, más humana, más justa, más bella de lo que uno la encontró. Creo que es nuestra misión, nuestra tarea." (Steiner, 2000, pp. 40-41). Obviamente él ya murió, y no supo de la crisis de la pandemia, no verá la crisis del cambio climático que es hoy, que cada vez, cada día que pasa es más grave. Y a raíz de eso consulté mis diccionarios etimológicos de la lengua española, no es solo el caso de la lengua francesa, también en español. De hecho, etimológicamente la palabra "huésped", designa tanto al anfitrión como al que llega. Al que está como al que llega, al que ofrece la casa como al invitado, igual que en la lengua francesa.

Entonces ¿qué es la hospitalidad? Yo hago una sinonimia, o una analogía de hospitalidad con acogida. En mi libro, recientemente publicado por la Universidad de Antioquia, *Conversaciones en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa en educación* (2021), el primer capítulo se titula "La educación como acogida". Yo defiendo que, en este momento, es mi principio epistemológico rector, de todo proceso de educación, que es distinto de un proceso de instrucción, de un proceso de capacitación. Educación en el sentido más profundo de formación integral del ser humano, formación integral del otro, donde está este principio rector de la acogida, de la hospitalidad. De hecho, la palabra *alumno* hay mucha controversia con su etimología, porque la hace derivar de *a* sin, *lumen* luz, eso es falso. La palabra *alumno* proviene de *alere* que es alimentar, y por extensión alimentar a aquel que necesita nutrirse. Nutrir al otro, y, por tanto, acoger al otro. Aquel que necesita aprender o que va en busca de aquel que sabe, para aprender ese saber. Ese es el principio rector de toda educación, la acogida.

Un libro muy hermoso que está presentado como una conversación entre Jacques Derrida y Anne Dufourmantelle, que lleva por título, justamente, *La Hospitalidad* (2000), cuando revisás este libro rumiante, muy difícil, das cuenta que conlleva en extenso la idea de que resume G. Steiner de manera tan concisa en lo que hemos leído. Y en relación con la escucha, esto me recuerda algo que aparece en el primer capítulo de mi libro que, como dije, se denomina "La educación como acogida". Es algo que me ha

llamado siempre la atención, desde una perspectiva antropológica, cómo en distintas culturas milenarias, a lo largo de la historia, tanto de occidente como de oriente, hay un lazo común: que es entender la casa como el abrazo, como la concha, como la cuna, el ombligo, el *omphalós* griego es el *oikós* griego, es el mismo que tenemos por estas tierras, el Cuzco es el ombligo del mundo. Y esa idea es que la casa es el resguardo ante los peligros del exterior, como hablábamos al principio. Esto nos permite hablar de que la casa siempre es un refugio, una parada, un lugar donde recogerse y aproximarse, dando sustento material a la idea de duración. En contra de la idea de lo efímero, de la fugacidad, del desaparecer. En mi libro, entonces, retomo esta idea de Georg Eickhoff, un antropólogo alemán, que dice que en la casa uno aprende a estar a la escucha de sí mismo, por eso la casa se asemeja al pabellón de la oreja, pero también a la garganta. La casa, la oreja, la garganta se corresponden, y con esto, la forma de la casa favorece la palabra y la escucha. En este sentido, damos cuenta de la cercanía de la acogida, de la casa, con el valor metodológico de la escucha.

Esto lo puedo recuperar desde un modo anecdótico. Yo tuve un profesor que se llamó Alfredo Molano, murió hace un par de años de cáncer. Yo aprendí de él todo el tema de las historias de vida, él era sociólogo, uno de los primeros sociólogos de Colombia. Por circunstancias de la vida me lo crucé siendo yo muy joven, y en su curso sobre las historias de vida, fue para mí toda una revelación. Él se fue para París a estudiar el doctorado en Ciencias Sociales, y a su regreso se dedicó a recorrer el país, escuchando historias de colonos y campesinos, de vidas destrozadas, en fin, de la gente pobre del país. Un luchador que sufrió el exilio dos veces distintas, los militares lo persiguieron, aunque nunca pudieron atraparlo. Hasta que unos y otro se cansaron, se cansó el perseguido y decidió regresar a Colombia, y a los perseguidores ya les dio un poco como de vergüenza matar a un hombre maduro, y fue reconocido en el mundo académico nacional e internacional. Escribió más de 20 libros, y todos sobre historias de vida. En el discurso que brindó para recibir su doctorado *honoris causa*, unas breves páginas, hace alusión a una palabra que, para mí, fue la cifra de toda su vida como investigador, como intelectual y político. Esa palabra es, exactamente, la escucha. Él no ha hecho más que escuchar la vida de los pobres de este país. La escucha es el poder y es la condición de investigar al otro. Para mí, que conocí eso temprano, incluso antes de que él escribiera sus libros, porque lo escuché personalmente cuando era joven, el valor de la escucha en la investigación. Y esas historias de vida que no eran todavía una metodología en boga en los científicos sociales de mi país, y mucho menos en educación, esto llego a la educación mucho más tarde. Quiero decir, efectivamente, que todo estaba allí en Alfredo Molano. Yo creo que, en el campo de la educación, en el campo nuestro de la investigación biográfico narrativa, tenemos que abrir las puertas a esa idea, abrir las puertas a la *escucha*. Se trata de estar abierto a lo otro, y con ello poder transformarme a mí mismo, porque si estoy abierto a lo otro puedo abandonar los prejuicios o las hipótesis previas que me llevaron allí. En suma, es en la escucha que yace la posibilidad de recoger no solo lo que dice otro, sino que eso que dice incide en mí de una manera tal que sea capaz de transformar mis propias opiniones, mis ideas y creencias. Así entiendo yo el valor de nuestro trabajo como investigadores biográfico-narrativos en educación.

5.- Otras de las inquietudes que han suscitados sus encuentros es que evidentemente la literatura forma un eje fundamental para investigación narrativa, por la prioridad que la palabra porta, pero lo que nos preguntábamos es qué lugar ocupan para usted los lenguajes de otras artes que no sea la literatura en la investigación en educación.

Recuerdo como si fuera ayer, un congreso que se desarrolló en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en el 2009, donde tuve la ocasión de conocer a estos seres que hoy son mis amigos y formamos un equipo de trabajo. Hablo de Christine Delory-Momberger, de Elizeu Clementino de Souza, desde luego el anfitrión fue Daniel Suarez. Allí mismo pude conocer y tuve la oportunidad de recorrer ese otro lado de Buenos Aires, de la mano de estos amigos que más tarde publicaron este libro de los recuerdos de la infancia. En mi ponencia en ese congreso, defendí mucho de la idea de no hablar en singular de la narrativa, incluso el nombre del congreso mencionaba la narrativa, y yo defendí la idea de hablar en plural. Eso tenía que ver con que las narrativas son de suyo plurales y heterogéneas, diversas. Basta citar a Roland Barthes, cuando en la famosa introducción al *Análisis estructural del relato* (1970), que apareció en el año 1966, muy famoso ese texto, casi se diría fundador de una escuela de análisis e interpretación. En esa introducción, comienza diciendo Barthes, que la narrativa tiene todos los soportes. La narrativa es oral, es escrita, se expresa a través y en el cuerpo, es canto, es danza, es pintura, es una infinidad de soportes, y contundentemente termina diciendo, y esto a pesar de sí mismo es la humanidad. Consecuentemente, en los últimos 10 años, uno de mis objetos de investigación privilegiados, es un tema por antonomasia de preocupación de los intelectuales en Colombia es la memoria histórica, eso que aquí llamamos la *antropología de la inhumanidad*. Es uno de mis objetos favoritos de trabajo a lo largo de estos 10 años, es una investigación sobre la memoria histórica y su relación con cómo contar esa memoria a los jóvenes y a las nuevas generaciones, y formar maestros al hilo de esa memoria histórica. La pregunta es cómo se expresa esa memoria en Colombia, entonces, parto de una formulación, que más que una hipótesis es un punto de partida para muchos investigadores de distintas áreas en Colombia. Esta tesis dice que la producción de memoria histórica en Colombia tiene tres planos, muy desiguales entre sí. Hay un primer plano que es la *producción espontánea de memoria*, es decir, las gentes tienen sus santuarios, sus nichos, las familias que son víctimas de desaparecidos, y de asesinatos de la guerra en Colombia, se cuentan por montones. Incluso hasta poder decir que toda Colombia es víctima de una guerra incruenta que no cesa. Y esa memoria espontánea está latente en las vidas de las familias. Se ve en las paredes, se ve en los santuarios, se ve en las cruces de las carreteras de las áreas rurales, y se ve en el comportamiento mismo de los colombianos. Hay una película que se denomina *Memoria*, que ganó el premio del jurado en *Cannes* este año, protagonizada por Tilda Swinton y dirigida por un cineasta tailandés que se llama Apichatpong Weerasethakul. La película se hizo en tres meses en Colombia, en Bogotá y en un pueblo del interior. No ves allí sangre, no ves un asesinato, simplemente se escuchan unos sonidos indescifrables, puede ser una piedra que cae en un estanque de agua, puede ser un golpe sobre metal, puede ser un disparo. Ese es el hilo conductor de la película. En esta película se ve lo que es este país. Se ve, aunque no se vea. Es un país donde los habitantes vivimos con esos traumas, que es el trauma de una guerra, de una violencia sorda, invisible, que está allí. Así se produce lo que llamo yo ese primer nivel de producción espontánea de la memoria. Ella se produce sin permiso, sin invocarla, sin prescripción. Por sí misma se produce. Una memoria que no requiere otro requisito, sino que, como su nombre lo indica, viene por sí misma.

Hay un segundo orden de producción de memoria que es el orden *jurídico político*. En los últimos 10 años aproximadamente, se ha adecuado cierta estructura jurídica y política, como son leyes de víctimas, leyes de restitución de tierras, y mucho más el acuerdo de paz del año 2016, se acaba de cumplir cinco años de ese acuerdo de paz, y avanza un

paso y retrocede otros dos pasos. Este acuerdo tiene unos instrumentos que bastan con aplicarlos y cumplirlos adecuadamente, como lo indica la comunidad internacional, para que el fuego se limite o directamente cese. Esos instrumentos son la jurisdicción especial de paz, la reparación simbólica, la comisión de la verdad, nómina y búsqueda de las personas desaparecidas. Hay una producción jurídico política de la memoria, hay los instrumentos, el gobierno actual lo ha echado todo para atrás. En esta materia, este gobierno actual ha sido un retroceso, que nos ha tirado más para atrás todavía.

Finalmente, hay un tercer orden para preguntarse en el campo social-cultural, y en las escuelas, allí es donde se observa el mayor desnivel. Si bien cité una película reciente, en los últimos 10 años hay una reducción en la producción cinematográfica. Colombia aparece por primera vez en todos los festivales con producciones de gente muy joven. Directores menores de 40 años que hacen cine sobre esa memoria. Antes no había ese cine. El teatro que se hace en Colombia es teatro sobre la memoria. Un teatro doloroso, descarna, que lo deja a uno con desazón cuando sale de la sala, porque es mirarnos en el espejo de la ignominia de lo que vivimos. No es recreativo, no es ficcional, es esto que nos ocurre y en la que estamos inmersos. Y así nos enfrentamos a la pregunta pedagógicamente qué, qué hay en las escuelas, colegios y universidades. Es como si nada hubiera pasado. El tema de la memoria no está permeado en la vida cotidiana de las instituciones educativas. La memoria histórica no es un tema, no es un objeto que se trabaja en las escuelas, ni es objeto del currículo. No se somete a debate. Entonces he ahí ese nivel. Parto de esa tesis: hay un desnivel en los planos de producción de la memoria histórica, y partiendo de esa tesis examinemos que hay una revolución en cine, en teatro, en literatura, en *performance*, donde la memoria es el tema. Ayer nomás conversaba con una amiga, Ángela Chaverra, que tiene un grupo de *performance* que se llama “El cuerpo habla”, es un grupo originalmente de mujeres, más luego fue incorporando hombre, con una base de 12 o 15 actores. Presentaron una obra que se titula *Máquina Hamlet*, de H. Müller. Todas sus obras se han presentado en las calles y en las manifestaciones, en las que sucedieron en mayo, con más de treinta muertos, ella estuvo presente con un trabajo de danza aérea, desnudas pintadas de rojo, colgadas de los puentes. Ella es muy combativa y sobre todo es muy creativa. Todo esto lo menciono porque esta década he tenido en mente estos temas para llevar al campo de la educación una pedagogía de la memoria, en lo que he llamado la producción sociocultural-artística al respecto de la memoria como expresión de las narrativas biográficas en el país.

6.- Finalmente, situándonos en estos tiempos inéditos en todas nuestras historias de vida, quisiéramos consultarle cómo siente, cómo imagina, el futuro cercano de la investigación biográfico-narrativa luego de las experiencias tan diversas en relación a la pandemia mundial del Covid-19.

Algo que es muy importante, como para no olvidar, es que el trayecto biográfico es el proceso de trabajo mediante el cual los seres humanos buscamos el sentido de la vida; ese *algo* que va descubriendo en un mundo complejo, un mundo que se debate entre los extremos de una caída en el caos primigenio y la pesadilla de un orden inquebrantable. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico en el que se teje la trama de los vínculos sociales, las representaciones que nos hacemos de nosotros mismos y de los otros, y las instituciones que amparan las diversas actividades humanas. En su conjunto, estas forman parte de las denominadas *estructuras de acogidas* de las que habla Lluís Duch. En ese sentido, la educación entendida como acogida (o acogimiento) parte del reconocimiento de que los seres humanos “necesitan ser

acogidos" para serlo plenamente, y se despliega a través de las instituciones sociales básicas que posibilitan su venida e incorporación al mundo: la lengua materna, la familia en sus diversas formas, el territorio y la casa, la comunicación con el mundo. Situados hoy en el centro de una crisis que nos ha sorprendido con el miedo a lo desconocido, y, por ende, con la urgente necesidad de adaptar y adaptarnos quizás a otras prácticas de cuidado de sí y de la acogida de otros, es una necesidad histórica velar por una escuela abierta como el lugar por excelencia donde se pone en juego la producción y circulación de saberes, de la política y la ética, y donde se prueban los modos diversos de la sociabilidad. Velar por su cuidado en las actuales circunstancias disruptivas de las rutinas escolares reflejan una toma de posición que combate una concepción del ser humano como ser arrojado para la muerte, abrumado por la conciencia de la finitud, en tanto se sitúa del lado de un ser esperado y acogido para la vida. he aquí el lugar de una escuela para la vida.

Vivimos en nuestros días uno de esos momentos en que parecen fracturarse las regularidades de nuestras rutinas diarias, las certezas de seguridad, las circunstancias de modo, tiempo y lugar del acompañamiento con otros. Desde luego, un momento que también ha tenido y habrá de tener un impacto profundo en la experiencia escolar, no solamente en relación con sus potenciales efectos adversos en el rendimiento, la sociabilidad y el estado emocional de los estudiantes, sino además con sus afectaciones en la enseñanza y el trabajo de los profesores. Los riesgos de fracturas verosímiles se manifiestan en múltiples aspectos de la vida cotidiana y social, como, por ejemplo, en la norma del distanciamiento físico impuesto en el trato social, aun cuando hayamos sido advertidos de los matices que diferencian los sentidos implícitos en los términos *distanciamiento social* y *distanciamiento físico*. También ocurre lo propio respecto del uso de la mascarilla, una medida terapéutica preventiva no liberada de detractores, destinada a hacer frente al contagio, pero que ha sido capturada y transformada en un índice de manipulación política e ideológica, como símbolo de libertad o miedo, virilidad o flojedad, derecha o izquierda. Y ello, sin embargo, no puede ocultar el hecho antropológico de las máscaras que presiden un universo cultural variopinto y heterogéneo en todas las sociedades humanas del pasado y el presente, como símbolos de la inversión irónica, del ocultamiento de gestos, la suplantación de identidades; aupadas en tiempos de carnaval en tanto representaciones de la apoteosis de la risa y la subversión del mundo en que se vive. Pero otros sentidos interfieren cara a cada de todos los días, las expresiones faciales, la sonrisa o el gesto de repulsa. Igual cabe decir del lavado de manos, sin duda alguna una medida higiénica bien familiar en las rutinas escolares de todos los tiempos, pero cuya práctica excesiva, sujeta a una férrea disciplina emanada de una autoridad biomédica, podría ser síntoma de conductas neuróticas, como las que pudiera diagnosticar un psicoanalista.

Forma parte también del listado de riesgos en la crisis producida por la pandemia del Covid-19 la irrupción generalizada, de los medios virtuales de enseñanza, detrás de los cuales pueden incubarse tendencias monopólicas, uniformistas y totalitarias, soterradas bajo programas tales como el denominado "Escuela en cada". Más aun al comprobarse que bajo el ala de este programa extendido puede solaparse la intentona de reemplazar un número apreciable de maestros, reducidos a la función de supervisores de la ejecución puntual de guías de instrucción programada, lo cual equivaldría a la "muerte del profesor" y a la victoria precoz de la inteligencia artificial en las escuelas -tan soñada por distopías orwellianas de todos los matices-. No digamos ya simplemente soñadas, sino efectivamente probadas en no pocas iniciativas de gobierno basadas en los incorregibles cálculos económicos que determinan el recorte de la vinculación laboral,



las inversiones sociales y de profesionalización continua en el sector de la educación pública en nombre de la reactivación de la macroeconomía. Todos estos riesgos, juntos o separados, contribuyen a incrementar los retrocesos, por demás ya visibles de manera dramática en áreas tan sensibles como la inclusión y la diversidad, la atención a la primera infancia, la cobertura educativa en los sectores más vulnerables de la población, la inversión en infraestructura, la formación continuada de maestros, la formación en escenarios escolares (Wulf, 2020)

En definitiva, visto a contraluz, en medio de esta crisis, con el cierre masivo de jardines infantiles, escuela, liceos y universidad durante un tiempo de duración variable en casi todo el planeta se pone en evidencia el papel irremplazable de la dimensión social en los procesos de formación de niños, niñas y jóvenes. Aprender juntos y aprender a vivir juntos se lleva aún en las pieles de los actores escolares, pese a los cantos de cisne de los que hacen eco en los círculos tecnocráticos ampliados por las burocracias educativas.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P. & Dausien, B. (2007). En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género. Instituto Paulo Freire.
- Alliaud, A. & Antelo, E. (2011): Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Bs. A.: Aique Grupo Editor.
- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Bs. As.: FCE.
- Barthes, R. et al. (1970). Análisis estructural del relato. Bs. As.: Tiempo contemporáneo.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). La individualización. El individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós.
- Berteaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra.
- Delory-Momberger, C. (2015). “El relato de sí como hecho antropológico”, en Murillo, G. (Coord.). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Bs. As.: FFyL-UBA; Clacso y Universidad de Antioquia, 57-68.
- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). La hospitalidad. Bs. As.: Ediciones de la Flor.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Naissance de la prison. Paris: Gallimard.
- Ginzburg, C. (2016). El queso y el gusano. El cosmos según un molinero del siglo XVI. Barcelona: Ariel.
- Jackson, P. W. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata.
- Jullien, F. (2021). Una segunda vida. CABA: El cuenco de plata.
- Morizot, B. (2020). Tras el rastro animal. CABA: Ediciones Isla Desierta.
- Murillo Arango, G. J. (2020). “Biografía y aprendizaje en tiempos de incertidumbre”, en Rutas de formación: prácticas y experiencias, 11, 60-68.
- Murillo Arango, G. J. (2021). “Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público”, en Porta, L. (comp.) La expansión biográfica. CABA: EFFyL-UBA, 113-144
- Murillo Arango, G. J. (2021). Conversaciones en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa en educación. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Piglia, R. (2014). Antología personal. Bs. As.: FCE.
- Pineau, G. (2006). “As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial”, en Educação e Pesquisa: São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006, 329-343.
- Steiner, G. y Spire, A. (2000). La barbarie de la ignorancia. Conversación con Antoine Spire. Madrid: Muchnik.



- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco: la invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wulf, Ch. (2020). “Pandemia del coronavirus y educación” (Trad. de Gabriel Jaime Murillo Arango), en *Le sujet dans la cité*.

Notas

¹ Docente de Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Especialista en Epistemologías del Sur y dedicado a la investigación en prácticas pedagógicas performáticas y corporantes. Es formador de docentes en ISFD de la ciudad de Mar del Plata. Integrante del Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE-UNMdP) y del Grupo de Investigación en Estudios Culturales y Educación (CIMED-UNMdP). Email: ludosofias@gmail.com



LA INDAGACIÓN NARRATIVA, ENTRE LA DURACIÓN Y LOS DETALLES

L'ENQUÊTE NARRATIVE, ENTRE DURÉE ET DÉTAILS

A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA, ENTRE A DURAÇÃO E OS DETALHES

Hervé Breton¹

(Traducción de Alba Fede Requejo²)

Resumen

En las ciencias humanas y sociales, la indagación narrativa tiene por especificidad la de buscar comprender la vivencia de las personas indagadas movilizando los relatos de experiencia. Una manera de diferenciar los regímenes narrativos de esta indagación es interrogar sus efectos sobre los modos de aprehensión de los fenómenos experienciales según las escalas temporales a las que se dirige. De este modo, entre la indagación biográfica que se interesa por la experiencia vivida en la duración (recorrido de vida, períodos de transición, momentos de aprendizaje) y la indagación micro-fenomenológica que procede por exploración y cruzamiento de instantes muy cortos, los procedimientos de guía y los modos de aprehensión de los fenómenos varían. El autor se propone caracterizar esos regímenes narrativos, formalizar los procedimientos, especificar los tipos de efectos experimentados por los actores de la indagación y sobre la producción de conocimientos científicos.

Palabras clave: indagación; descripción; formación; narración; vivencia

Resumé

En sciences humaines et sociales, la spécificité de l'enquête narrative est de chercher à comprendre l'expérience des personnes enquêtées en mobilisant des récits d'expérience. Une manière de différencier les régimes narratifs de cette enquête biographique que s'intéresse à l'expérience vécue dans la durée (parcours de vie, périodes de transition, moments d'apprentissage) et l'enquête micro-phénoménologique qui procède par exploration et traversée d'instantes très courts, les procédures d'orientation et modes d'appréhension des phénomènes varient. L'auteur entend caractériser ces régimes narratifs, formaliser les procédures, préciser les types d'effets vécus par les acteurs de l'effets vécus par les acteurs de l'enquête et sur la production des connaissances scientifiques.

Mots-clés: enquête; description; formation; narration; vécu

Resumo

Nas ciências humanas e sociais, a especificidade da pesquisa narrativa é buscar compreender a experiência dos pesquisados por meio da mobilização de relatos de experiência. Uma forma de diferenciar os regimes narrativos desta pesquisa é questionar seus efeitos sobre os modos de apreensão dos fenômenos experienciais de acordo com as escalas temporais às quais se dirige. Assim, entre a investigação biográfica que se interessa pela experiência vivida ao longo do tempo (percurso de vida, períodos de transição, momentos de aprendizagem) e a investigação microfenomenológica que preceda pela exploração e cruzamento de momentos muito

curtos, os procedimentos d'orientação e métodos de apreensão os fenômenos variam. O autor pretende caracterizar esses regimes narrativos, formalizar os procedimentos, especificar os tipos de efeitos experimentados pelos atores da investigação e na produção do conhecimento científico.

Palavras chave: investigação; descrição; formação; narração; vivencia

Recepción: 15/09/2021

Evaluado: 20/09/2021

Aceptación: 27/09/2021

La noción de « giro » es utilizada en el dominio de la vida de las ideas para significar el hecho de que un cambio de paradigma se opera, y que este cambio es a la vez significativo y potencialmente irreversible. El «giro narrativo» en el dominio de las ciencias humanas y sociales es anunciado por Denzin en 1989, luego por Kreiswirth en 1994. El « giro descriptivo » será anunciado más tarde, primero por Queré (1992), luego por Dosse (1995). La noción de giro será movilizada después por Grondin para significar la conversión a la hermenéutica de la fenomenología, particularmente a partir de los trabajos de Ricoeur: «Según Ricoeur, dado que una descripción directa de los fenómenos es imposible sin interpretación, es necesario recurrir a un giro o a un «rodeo» hermenéutico» (Grondin, 2003, p.85). La tensión entre estos dos regímenes de poner en palabras la experiencia, la narración biográfica y la descripción fenomenológica no es, sin embargo, del todo nueva. Había sido evocada por Dewey en su obra de 1938 *Lógica: teoría de la investigación*, cuyo capítulo XII lleva por título en inglés «Judgment as spatial-temporal determination: narration-description». Dewey se servía allí del «método denotativo» -mencionado ya en su obra de ([1925], 2012, p. 37) - sin explicitar realmente sus procedimientos concretos. Una de las apuestas de mis trabajos en torno a la indagación narrativa es la de caracterizar estos procedimientos para pensar sus dimensiones metodológicas y epistemológicas. Esto es lo que propongo en el presente artículo prolongado en un segundo texto (Breton, 2020) en la revista *Cadernos de Pesquisa*, que lleva por título «La indagación narrativa: entre la descripción de lo vivido y la configuración biográfica».

El estudio genealógico del paradigma narrativo en el dominio de las ciencias humanas y sociales permite documentar los anclajes interdisciplinarios de la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000), situada en el cruce de la filosofía, la narratología, las ciencias del lenguaje, la sociología y las ciencias de la educación. Este diálogo interdisciplinar parece haberse concentrado desde los primeros trabajos de la escuela de Chicago y la aparición de la obra de Thomas y Znaniecki ([1918], 1998) *El campesino polaco en Europa y América. Relato de vida de un migrante*, sobre la diferenciación entre la concepción proveniente de las corrientes de la sociología que piensan la narración de lo vivido en tanto método cualitativo (Bertaux, 2005) y las corrientes de la autoformación, la formación experiencial y las historias de vida en formación (Pineau y Marie-Michèle, 1983), que movilizan los relatos como una modalidad de la formación de sí. La distancia entre estas dos concepciones ha sido objeto de numerosos trabajos desde los primeros momentos de la emergencia de la corriente de las historias de vida en formación (Finger, 1984) hasta la aparición del *Vocabulario de las historias de vida y de la investigación biográfica* (Delory-Momberger, 2019). La vitalidad de la controversia puede sorprender en tanto las diferencias pueden parecer a primera vista superficiales. Para comprender la fuerza de esta controversia es necesario interrogar – como lo hace

Fabre (1994) « lo que quiere decir formar ». El paradigma narrativo en el dominio de las ciencias de la educación requiere, para un uso ético de la narración en investigación y una comprensión justa de los efectos de constitución de conocimientos que los relatos permiten aprehender, la dimensión experiencial de la narración (Breton, 2021). Lo que está en juego en la polémica se relaciona precisamente con la capacidad de los relatos para dar cuenta de la vitalidad del sujeto (Souza, Breton y Suárez, 2021), para aumentarla en el marco de las prácticas narrativas en educación y formación de adultos (Prévost, Bernard & Lago, 2021), para manifestarla en el marco de la investigación biográfica. Un dossier de reciente aparición (2020) en el número 222 de la revista Educación Permanente está dedicado a las prácticas narrativas para interrogarlas tanto en los planos epistemológico como metodológico en relación con los paradigmas de la formación experiencial. La continuación de ese texto es la ocasión de dar a conocer ese dossier y el artículo que publiqué en él. Es lo que propongo a continuación.

La indagación narrativa, entre la duración y los detalles³

La indagación narrativa tiene por especificidad intentar comprender lo vivido movilizándolo relatos de experiencia «en primera persona». Los principios que fundan su pertinencia son los siguientes: la aprehensión y la comprensión de los procesos de construcción de los «puntos de vista» a partir de los que se piensan las situaciones experimentadas por las personas implicadas en la indagación supone acompañar dos pasajes: el de la experiencia al lenguaje -es decir, la puesta en palabras de lo vivido- y luego el de la configuración de las palabras en textos, esto es, la puesta en relato. La firme necesidad de un acompañamiento de estos procesos proviene del siguiente postulado: la entrada en la indagación supone que uno mismo conduzca un trabajo de apropiación de lo vivido según diferentes escalas temporales a partir de las que puede llevarse a cabo la narración de la experiencia. Así, enfocado en la expresión de lo vivido «en primera persona», «el indagador» (que puede ser un investigador, un formador, un consejero en orientación profesional) no extrae la información sobre lo vivido por otro. Moviliza procedimientos de guía cuyo efecto es el de favorecer « la entrada en la indagación » de los sujetos con los que investiga y trabaja. Esto lleva a considerar que la indagación narrativa es una forma de indagación «necesariamente en primera persona» puesto que solo la persona que ha hecho la experiencia de un fenómeno es capaz de decir, desde su punto de vista y con sus palabras, lo que ha vivido, los efectos que ha sufrido, las resonancias experienciales y biográficas que de ello resultaron.

Este punto torna necesario definir con precisión la expresión «narración en primera persona». Así, mientras Depraz define el lenguaje de la primera persona como «la actitud de quien habla o escribe, su modo, su manera, de tal suerte que el lenguaje esté lo más cercano posible, en contacto con la experiencia vivida» (2011, p.59), distingue las expresiones hablar « [usando] la primera persona » de la de [hablar] «en primera persona»: si «[usar] la primera persona es decir yo (o bien nosotros), en todo caso es hablar en nombre propio , es decir, reivindicar lo que se dice como suyo y adherir a lo que se dice» (Depraz, 2011, p. 60). Hablar en primera persona «es adoptar – según la expresión de Pierre Vermersch- una «toma de la palabra encarnada», es decir, entrar en un régimen de expresión que manifiesta a pleno la realidad concreta de un contacto con lo que se vive en el momento en el que lo formulo» (Depraz, 2011, p. 62).

La actividad narrativa por la que procede esta forma de indagación es objeto de particular examen a lo largo de este artículo. En efecto, ya sea iniciada por el propio sujeto -como es el caso de la narración autobiográfica (Lejeune, 1996)-, o que esté

acompañada por otro en el marco de entrevistas narrativas (Bertaux, 2005), la entrada y la conducta de la indagación suponen efectuar actos que hacen posible su realización. Entre estos, dos son objeto de un examen profundo a lo largo de este artículo que se interesa en el proceso de reciprocidad entre los actos de temporalización de la experiencia y los que llevan a cabo la configuración del relato. Partiendo de la tesis que afirma la reciprocidad entre «temporalización de lo vivido» y «configuración del relato» desarrollada por Paul Ricoeur (1983), distinguimos dos «regímenes narrativos» [según los cuales] los modos de aprehensión de los fenómenos y los efectos de la comprensión varían: el régimen biográfico que permite aprehender la experiencia vivida en la duración (dimensión longitudinal del recorrido de vida) y el régimen micro-fenomenológico que procede por exploración y descripción de secuencias cortas de [lo] vivido.

La apuesta de este artículo es la de caracterizar estos regímenes narrativos, formalizar sus procedimientos y especificar los tipos de efectos generados sobre los procesos de formación de sí, de formalización de los saberes experienciales y de constitución de conocimientos a partir de la narración de la experiencia. Para esto, primero se produce un trabajo de definición y luego son propuestos tres relatos para caracterizar los «datos» a partir de los cuales esos regímenes narrativos pueden ser formalizados. De este modo, entre la exploración de lo vivido en la duración y el examen de la experiencia en sus detalles, los efectos y aportes de la indagación narrativa son interrogados a partir de los paradigmas hermenéutico y experiencial que la fundan y de los métodos que la concretan.

La indagación narrativa: ¿qué paradigma?

Las primicias de la indagación comienzan cuando un sujeto en devenir, un adulto en formación, un profesional en situación de trabajo se «vuelve hacia» su experiencia para acogerla y expresarla. Este acto -que conjuga dos gestos: el de acogimiento de lo vivido y el de la puesta en palabras- caracteriza la primera fase de la indagación narrativa, siendo la puesta en relato la segunda. Ya sea conducida en primera persona o en segunda -como es el caso en el marco de lo que Peneff (1990) nombra como el «método biográfico», [y] que se inscribe en la línea de los trabajos que provienen de la sociología cualitativa (Guth, 2014 ; Dubar et Nicourt, 2017)- la indagación narrativa procede de un mismo movimiento: el narrador se vuelve hacia su vivencia, acoge lo que se entrega en el curso de la evocación, luego busca las palabras para decir, esto es describir de manera detallada y narrar en la duración. Esta dinámica durante la cual el sujeto se vuelve atento a su experiencia para expresarla, describirla, narrarla, expresarla de manera oral o escrita, marca la entrada en la indagación, que es por ciertos aspectos una forma de búsqueda de tipo hermenéutico. Volverse sobre su vivencia es, potencialmente, poner al día dimensiones de la experiencia que, puesto que la misma ha sido experimentada en el presente de la vida, han sido vividas sin ser reflexionadas ni tematizadas. Claramente, los modos de donación de la vivencia (Marion, 1997) se caracterizan desde el punto de vista del sujeto por percepciones de inmediatez y de evidencia -tal como lo propone Zahavi (2015): los datos experienciales son presentacionales- y por la constitución de recuerdos que proceden por sedimentación y síntesis pasiva (Husserl, [1918-1926], 998). Así, el sujeto vive efectos que resultan de los contenidos de la experiencia experimentados en el presente y « retiene » esos efectos bajo la forma de recuerdos. En los dos casos la experiencia es vivida antes de ser reflexionada, decible y « narrable ». Es

el sentido del carácter «pasivo» de la síntesis y la memoria husserliana: la experiencia es vivida, integrada y retenida sin que esos procesos den cuenta de un trabajo intencional y voluntario.

Esta dimensión prerreflexiva de lo vivido (Petitmengin, 2010) supone entonces efectuar actos para que la indagación narrativa pueda llevarse a cabo. Uno de ellos ha sido anteriormente definido: el de una conversión de la mirada del sujeto que, volviéndose disponible al recuerdo, se ofrece la posibilidad de acceder a su vivencia para acogerla (Breton, 2016). Otros dos merecen un examen muy profundo a fin de aprehender sus características propias, su reciprocidad dinámica y su contribución a la indagación narrativa: la temporalización y la puesta en relato de lo vivido. Esta perspectiva ancla la indagación narrativa en las tradiciones hermenéuticas de la experiencia de Dilthey y Ricoeur. Para Dilthey ([1910], 1988), la experiencia comporta una dimensión prelingüística por el hecho de que su vocación es ser expresada. Esta perspectiva es seguida por Ricoeur cuando afirma: «La experiencia puede ser dicha, pide ser dicha. Llevarla al lenguaje no es cambiarla en otra cosa sino, articulándola y desarrollándola, hacerla devenir ella misma» (Ricoeur, 1986, p. 62). Y, siempre según Ricoeur, el pasaje de la experiencia al lenguaje depende del trabajo de temporalización de la experiencia: para ser narrable, la experiencia debe poder ser pensada en el tiempo.

Los regímenes narrativos: tentativa de caracterización

Luego de haber definido en la sección anterior la «indagación narrativa», es ahora posible precisar sus objetos. Diferentes procedimientos son movilizables para la puesta en relato de la experiencia. La selección de estos procedimientos depende sin embargo de lo que está en juego en la indagación y de los objetos de conocimiento anticipados. El trabajo difiere, en efecto, según que la indagación busque examinar los modos de donación de la experiencia durante un momento singular (Vermersch, 1994, 2000, 2011) o las formas de resonancia de ese momento en la historia del sujeto (Pineau, 1991). El examen de los modos de donación supone la apropiación de un momento de corta duración para proceder a una descripción detallada de sus diferentes dimensiones (agentividad, percepciones, impresiones, inferencias...). A la inversa, el examen de los efectos vividos durante uno o muchos acontecimientos inscritos en el recorrido de vida y de su resonancia en la historia del sujeto supone interrogar la vivencia a partir de la narración biográfica. Así, entre la apropiación de lo vivido en sus detalles y la aprehensión de las dinámicas de resonancia en la duración, la indagación narrativa compone con los regímenes de la descripción fenomenológica (Depraz, 2012) y de la narración biográfica (Baudouin, 2010).

Con el propósito de ilustrar y concretar estos diferentes puntos, proponemos en las páginas que siguen un corto estudio cuyo objeto es ilustrar estas proposiciones. Tres relatos en primera persona son de este modo propuestos. Para cada uno de esos relatos cuyo «fondo experiencial» es común (un período de vida marcado por un viaje largo) la experiencia es considerada en vista de un trabajo de puesta en palabras y, luego, en relato. Así, lo que diferencia estos relatos no es el contenido de la experiencia sino la duración de la vivencia a partir de la cual se construye la puesta en palabras y en relato. Es por la variación de las escalas temporales de las vivencias captadas, entonces, que vamos a intentar caracterizar los regímenes narrativos anteriormente citados.

La narración de la vivencia durante la indagación: estudio de caso

Durante esta corta indagación narrativa tres relatos son presentados de manera sucesiva. El primero concierne un momento vivido de una hora de duración del primero de mis viajes a la India en 1994. El segundo relato concierne al mismo viaje a la India pero abarca los tres primeros meses de viaje. El tercero comprende el período de vida durante el cual ese viaje de seis meses sucede, se lleva a cabo y se reflexiona [sobre él]. En otros términos, son presentados sucesivamente: el relato de un momento del viaje (1), el relato del período de viaje durante el cual ese momento sucede (2), el relato del período de vida durante el cual este período de viaje es vivido (3). El proceso de indagación procede entonces por «extensión gradual de la vivencia de referencia» a partir de la cual la puesta en palabras es conducida y el relato de sí puesto en forma. Estos tres relatos, entonces, serán enseguida objeto de un trabajo de examen comparado a fin de caracterizar los efectos generados sobre los procesos de comprensión y de constitución de conocimiento de la variación de los procedimientos narrativos que resulta de la extensión gradual de las vivencias de referencia. Una última precisión (importante): el tiempo necesario para la redacción de cada uno de estos tres textos era idéntica, tanto como el formato dedicado a la expresión (que está calculado para este estudio en cantidad de caracteres).

Ejemplo 1: descripción en primera persona de un corto momento vivido en ocasión de un viaje a la India.

Mi primer viaje a la India transcurrió entre diciembre de 1993 y mayo de 1994. Cuando llegué al aeropuerto de Nueva Delhi fui sorprendido por la extraña luz del aeropuerto. La claridad un poco amarillenta irradiada por las lámparas, asociada al mobiliario que se me antojaba vetusto, creaba un ambiente que me era poco familiar. El calor húmedo que reinaba venía a reforzar ese sentimiento de cambio brusco, incluso de ruptura con el mundo que había dejado en Francia cuando entré al avión. Después de recuperar mi equipaje, me dirigí hacia la salida. Mientras me acercaba a la línea que señalaba la entrada del aeropuerto del lado del visitante vi delante mío una muchedumbre compacta. Sentí una fuerte aprehensión que casi me tetanizó. Una centena de ojos parecían clavados en mí. Oía el ruido de la multitud, de la calle, del trabajo. La luz era ahora casi enceguecedora. Mi ritmo cardíaco parecía haberse acelerado mientras que, a la inversa, el ritmo de mis pasos se había ralentizado. El salto de la línea que separaba la «zona de tránsito» de la zona «recepción de viajeros» marcaba mi entrada en la India. Sabía entonces que no podría volver atrás. Enseguida me sería necesario avanzar resueltamente, dejar el aeropuerto, penetrar en la ciudad. Después de algunos segundos de titubeo, comprendí que me era necesario proseguir. Entonces retomé la marcha y me sumergí en la muchedumbre.

Este primer texto pone en palabras una vivencia que transcurrió veinticuatro horas antes de su narración escrita. Esta «vivencia de referencia» (es decir, la experiencia a partir de la cual la puesta en palabras se construye) dura aproximadamente sesenta minutos. El tiempo asignado a la escritura de la experiencia es de alrededor de diez minutos. Si tuviera que ser leído, su lectura no tomaría más de dos minutos. El texto comporta 1426 caracteres, comprendidos los espacios. Una última información: la descripción de ese momento conjugó dos tipos de actos: la temporalización de las secuencia del desarrollo de la experiencia (descripción granular), la identificación de

[diversos] aspectos (ambiente, luz, ruidos...) y el ajuste del nivel de detalle en la puesta en palabras de cada uno de esos aspectos.

Ejemplo 2: narración en primera persona de la primera parte de un viaje a la India de seis meses de duración.

Mi primer viaje a la India transcurrió entre diciembre de 1993 y mayo de 1994. Empecé por quedarme algunos días en Nueva Delhi en el Ringo Ghest House, hoy cerrado. Este lugar ofició de refugio durante la primera semana. Estaba en efecto desorientado por los ruegos incesantes [y las] tentativas de hurto de toda clase. Me tomó muchos días llegar a caminar por la calle, orientarme, comprender lo que podía comer reduciendo el riesgo de intoxicación. Enseguida pasé por Rajasthan y luego bajé hacia Bombay. Las primeras semanas fueron espantosas. Atravesaba la experiencia de la enfermedad, del aislamiento. Mis desplazamientos alternaban entre el ómnibus y el tren, sin gran confort. Aprendía a vigilar y permanecía en alerta para vigilar mi equipaje, para elegir un alimento, para velar por mi condición física. La llegada al sur de la India, después de un viaje de tres semanas a Sri Lanka antes del regreso a Madras en el Tamil Nadu, fue más descansado. Recuerdo haber sentido casi físicamente una forma de alivio durante una mañana soleada en Mahabalipuraa. Empezaba a comprender la India y tenía la impresión de haber aprendido a viajar y a vivir en ella. Al cabo de tres meses, regresaba al Norte y llegaba a Varanasi... Entonces comenzó el segundo período de este viaje de seis meses.

La vivencia de referencia de este segundo relato dura alrededor de noventa días. Como en el primer texto el tiempo necesario para la narración escrita fue de aproximadamente diez minutos. Comporta 1394 caracteres, comprendidos los espacios. En cuanto a la experiencia de escritura, la vivencia asociada a la puesta en palabras es radicalmente diferente del primer relato. En efecto, el esfuerzo producido por este segundo relato procede de un trabajo de «comprensión temporal» para alcanzar una puesta en relato de un período de viaje de tres meses de duración que ha sido vivido de una manera intensa. La prueba era la siguiente: poner en palabras noventa días de experiencia en menos de 1500 caracteres.

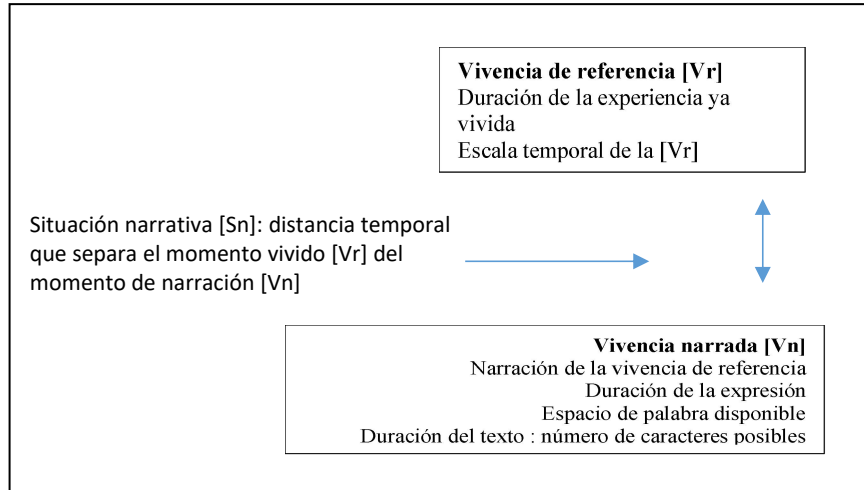
Ejemplo 3: narración biográfica de un período de vida marcado por los viajes.

En el último año del diploma que preparaba en 1993, tuve la ocasión para mi pasantía de fin de estudios de vivir seis meses en la Isla de la Reunión. Fue mi primera experiencia larga de viaje lejos de la metrópoli. Fui albergado por una familia mauriciana que me inició en el arte del té indio. Fue entonces que llegó el proyecto de un viaje de largo recorrido en Asia. Después de seis meses de preparación, partí para la India. Este viaje de seis meses provocó una verdadera brecha en el curso de mi existencia: ruptura de ritmos, extrañamiento, puesta en peligro, encuentros decisivos... Volví transformado, fatigado durante los primeros meses por reinsertarme en una vida cotidiana regida por el sedentarismo. Durante los primeros meses me repartí entre el placer de reencontrar formas de confort que casi había olvidado y el deseo regular de volver a partir. Me faltaba el movimiento,[y] de la misma forma el extrañamiento. Sin embargo había aprendido maneras inéditas de conducir mi vida durante esta fase de inmersión en los mundos indios. Con el tiempo aprendí a reconocer y a cotidianizar los aprendizajes, a decirlos y movilizarlos en contextos de trabajo. Gradualmente, una continuidad de esa vida de viaje emergió entre la inscripción profesional y la entrada en la vida conyugal.

Este tercer texto narra una vivencia que transcurrió durante un período que corresponde para el narrador a la edad de entrada en la vida adulta (Houde, 1999). En esta época, terminé mis estudios superiores y deseo viajar antes de entrar en la vida profesional. La experiencia puesta en relato dura casi una decena de años. Los tiempos necesarios a la narración y a la expresión del relato son idénticos a los dos textos anteriormente presentados (el texto comporta 1331 caracteres, comprendidos los espacios). En cuanto a la experiencia de escritura, el trabajo comporta las características siguientes: componer un relato que «cubra» un período de vida de diez años en 1500 caracteres, lo que ha vuelto necesario preocuparse por describir un aspecto o un momento de manera detallada.

Dialécticas temporales y regímenes narrativos a lo largo de la indagación

La presentación sucesiva de los tres relatos anteriores apunta a mostrar la singularidad de los regímenes narrativos así como sus concurrencias recíprocas para la manifestación de los fenómenos experienciales experimentados. Mi hipótesis es que el nivel de detalle de la descripción genera efectos de comprensión y vuelve posible la manifestación del proceso que la narración biográfica no puede generar (y recíprocamente). Una relación puede así formalizarse entre la duración de la «vivencia de referencia» (la experiencia que ha sido vivida y que sirve de referencia a la actividad de puesta en palabras) y la «vivencia narrada» que se encuentra concretada en los discursos o los textos. Esas hipótesis han sido principalmente el objeto de trabajos pioneros de Genette (2007) y Baudouin (2010).



Esquema 1: Dialécticas temporales entre la vivencia de referencia [Vr] y la vivencia narrada [Vn]

El esquema presentado arriba busca formalizar las relaciones dialécticas entre tres polos de la narración de lo vivido: la «vivencia de referencia» [Vr], la «vivencia narrada» [Vn] [y] la «situación narrativa» [Sn] del sujeto en el momento de la narración. Así, si la Vr aparece situada en el tiempo de manera no evolutiva (ya que puede ser datada y contextualizada), los otros dos polos están en constante evolución. En efecto, la distancia que separa la Vr de la situación narrativa no cesa de extenderse (una vivencia pasada y cada día más antigua desde el punto de vista del narrador). Es entonces posible para una misma Vr producir varias narraciones sucesivas (o varias Vn). Así, la actividad narrativa permite diferentes formas de puesta en palabras para una misma vivencia, incluyendo

variaciones de escalas temporales (lo que hemos propuesto para este ejemplo de indagación que comporta tres relatos) o, a la inversa, manteniendo idéntica la escala temporal de la vivencia de referencia y no haciendo evolucionar sino la situación narrativa. Estas opciones relativas a la conducta de la actividad narrativa es muestra de la estrategia. Se trata en efecto de determinar, por ejemplo, los efectos de contraste generados debido a la variación de las escalas temporales de una misma vivencia por la manifestación de los fenómenos y procesos que participan de una dinámica de formación y/o profesionalización. Asimismo, ¿qué estrategia adoptar para interrogar las relaciones de causalidad que pueden ser inferidas (o consideradas verdaderas) entre diferentes momentos ocurridos en el curso de la vida?

Diferentes escenarios son, entonces, posibles en el marco de las investigaciones sobre las estrategias y precedimientos narrativos en el dominio de la educación de adultos: muchas vivencias de referencia puestas en palabras, variaciones de escalas temporales, escrituras sucesivas de una misma vivencia...

De este modo, en la sección precedente hemos elegido la siguiente estrategia: sostenimiento de la atención sobre una Vr (la vivencia del viaje en un período de la vida característico de la «entrada en la vida adulta»), pero [también] la extensión sucesiva de la duración de la vivencia de referencia sin variación del tiempo asignado para la Vn (debido al formato de este artículo y el espacio muy restringido que ofrece).

Técnicamente, la actividad narrativa se construye sobre una misma vivencia captada tres veces, con extensión gradual de su duración: sesenta minutos [primero], luego tres meses, luego diez años. Debido al sostenimiento de una duración fija para la Vn (1500 caracteres), la extensión del perímetro temporal de la Vr genera de manera recíproca un proceso de comprensión temporal en el transcurso de la Vn.

La indagación narrativa, entre descripción micro-fenomenológica y narración biográfica

Diferentes elementos pueden entonces ser interrogados para pensar la pertinencia de las estrategias de la indagación narrativa en una perspectiva de investigación, de formación de sí o de formalización de los saberes experienciales: la reducción de la duración de la vivencia de referencia permite potencialmente aprehender de manera detallada aspectos de la experiencia y, de este modo, acceder a los «*qualias*» sensibles (Zahavi, 2015) de la vivencia. *A contrario* de esta perspectiva descriptiva, la extensión de la duración de la experiencia captada que permite aprehender lo que provoca la intensificación de los niveles de comprensión temporal produce efectos de alisado que tornan posible aprehender regularidades (Queré, 2000) en la historia y pensar la indagación a partir de una perspectiva longitudinal.

De este modo, diferentes «resultados» pueden ser constatados a partir del breve estudio presentado en este artículo:

- en relación con el primer relato, la «escala temporal» elegida permite la puesta en palabras de las cualidades experienciales de la vivencia, lo que posibilita la aprehensión de las dimensiones sensibles (Laplantine, 2018) de la experiencia vivida y los modos de donación de la situación. Los procesos de deliberación asociados a los sentires afectivos y corporales son igualmente puestos en palabras. Este régimen permite así aprehender concretamente los factores que sostienen la agentividad, participan de sentimientos de confianza, generan vivencias de temor o de duda...

- en relación con el segundo relato, el esfuerzo de comprensión del tiempo necesario por el formato requerido para la narración tiene efectos de alisamiento

masivo y obstaculiza el acceso a los detalles. Hace posible, sin embargo, la expresión de los aprendizajes que resultan de esta fase vivida de treinta días que permiten progresivamente definir una conducta para viajar en la India. De este modo, esta modalidad narrativa «intermediaria» asegura la transición entre la descripción detallada del primer relato y la narración con historicidad del tercer relato y caracteriza los fenómenos (el sentimiento de familiaridad con la India) que parecen haber necesitado tres meses para que los primeros umbrales de realización sean alcanzados

- el tercer relato trae al lenguaje un período de diez años. Debido a los niveles de comprensión temporal alcanzados, los «efectos de alisamiento» son masivos. La actividad de temporalización es conducida a partir de secuencias de vivencia de larga duración: los períodos de vida. Para este tipo de relato extremadamente condensado (la duración de la vivencia de referencia es de diez años, el tiempo asignado para su expresión es de tres minutos o 1500 caracteres), lo longitudinal se impone en detrimento de lo granular, y la historia se construye a expensas de una visión detallada de los procesos de sucesión que dan cuenta de lo diacrónico y de lo cronológico.

La actualización de los diferentes regímenes narrativos de la indagación ameritaría una discusión que el formato de este artículo no permite desplegar de manera completa. Entre los elementos que entran en el perímetro de la discusión, uno de ellos merece, sin embargo, ser abordado desde ahora. En efecto, he propuesto inscribir el régimen de la descripción en el marco de la indagación narrativa, lo que conduce a pensar la descripción fenomenológica como una forma particular de narración de la vivencia. Esta proposición va en contra de las definiciones clásicas de la descripción en narratología (Adam, 2015). Clásicamente, la descripción se ocupa de describir aspectos de un objeto paralizando el tiempo. Sin embargo, dado que la actividad narrativa en el curso de la indagación se apoya sobre la experiencia vivida en primera persona, anticipamos la idea de que toda puesta en palabras está temporalizada y que no solo sucede lo mismo con la narración biográfica sino también con la descripción fenomenológica.

Perspectivas de investigación: epistemología experiencial y estrategias narrativas

A lo largo de este artículo hemos buscado definir la «indagación narrativa» a partir de las relaciones dialécticas en el trabajo entre dos «regímenes narrativos»: el de la descripción fenomenológica y el de la narración biográfica. Este trabajo se situará en un enfoque que apunta a formalizar un *Manual de la indagación narrativa en investigación y formación* (Breton, 2022) cuyo objeto es caracterizar un acercamiento a la indagación en los planos epistemológico, metodológico y práctico. En el plano epistemológico, la diferenciación de los regímenes narrativos interroga las formas de conocimiento producidas por la exploración de la vivencia entre *detalles* y *duración*. Si la narración biográfica permite captar la vivencia agregando los acontecimientos en función de una lógica que hace posible la manifestación del despliegue de los fenómenos en la duración, la potencia de la descripción detallada reside en los efectos de elucidación de las dinámicas y las asociaciones lógicas que participan de la configuración del relato, de la construcción de las estructuras narrativas y de los hábitos de interpretación que fundan «la evidencia natural del mundo de la vida» (Schütz, [1971],1987). En función de los terrenos y los desafíos, hay que inventar la estrategia narrativa. Su pertinencia y su potencia dependen de las lógicas de composición entre lo descriptivo y lo biográfico, entre extensión y comprensión del tiempo, entre detalles y duración. Los contextos en los que puede ser movilizadas son vastos: investigaciones en ciencias sociales, formación de sí, educación de adultos. Merece una atención muy particular en los contextos de reconocimiento y validación de la experiencia adquirida. La formalización de los saberes

experienciales supone, en efecto, la adquisición de saberes narrativos que se refieren de manera directa a las estrategias y los regímenes narrativos que han sido estudiados en este artículo.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
- Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Breton, H. (2016). Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE. *Recherches et Éducatons*, n° 16, 51-63.
- Breton, H. (2020). L'enquête narrative : entre description du vécu et configuration biographique. *Cadernos de Pesquisa*, Vol.50, n°178, 1138-1156.
- Breton, H. (2021). La narration de l'expérience à l'épreuve du « problème difficile » de l'expérience : entre mémoire passive et historicité, *Revista Praxis Educacional*, v17, n°44, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [Brésil], 1-14.
- Breton, H. (2022, à paraître). *Manuel de l'enquête narrative en recherche et formation*. Paris : Dunod.
- Clandinin, D.-J. et Connelly, F.-M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Delory-Momberger, C (Eds). (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : ERES.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park : Sage.
- Depraz, N. (2011). L'éloquence de la première personne. *Alter*, n° 19, 57-64.
- Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. ([1925], 2012). *Expérience et nature*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. ([1938], 1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dilthey, W. ([1910], 1988). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit* (trad. : Sylvie Mesure). Paris : CERF.
- Dosse, f. (1995). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La découverte.
- Dubar, C. Nicourd, S. (2017). *Les biographiques en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Finger, M. (1984). *Biographie et herméneutique. Les aspects épistémologiques et méthodologiques de la méthode biographique*. Montréal : Faculté d'éducation permanente, Université de Montréal.
- Genette, G. (2007). *Discours du récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Grondin, J. (2003). *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guth, S. (2004). *Chicago, 1920. Aux origines de la sociologie qualitative*. Paris : Téraèdre.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*. Paris : Gaëtan Morin Éditeur.
- Husserl, E. (1918-1926/1998). *De la synthèse passive*. Grenoble : Jérôme Millon.
- Kreiwirth, M. (1994). *Tell Me a Story: The Narrativist Turn in the Human Sciences*. In Martin Kreiwirth et Thomas Charmichael (eds). *Constructivité Criticism : The Human Sciences in the Age of Theory*. (pp. 61-87). Toronto : University of Toronto Press.
- Laplantine, F. (2018). *Penser le sensible*. Paris : Pocket.



- Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique* : Paris : Seuil.
- Marion, J.-L. (1997). *Étant donné*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris : Armand Colin.
- Petitmengin, C. (2010). La dynamique préréfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, n° 18, 165-182.
- Pineau, G., Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : Autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Pineau, G. (1991). *Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation*. Paris: La Documentation française.
- Prévost, H. Bernard, M-C, et Lago, D. (2011). *Histoires de vie et récits en formation*. Paris : Chronique sociale.
- Quéré, L. (1992). Le tournant descriptif en sociologie. *Ciment Sociology*, vol. 40, n° 139-165.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. *Dans* : Centre de recherche sur la formation du Centre national des arts et métiers (dir.). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris, Presses universitaires de France, p. 147-171.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- Schütz, A. (1971/1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.
- Souza, C-E. Breton, H. et Suarez H-D (dir.). (2021). Vitalité du sujet et pouvoir de formation : narration biographique en dialogue. *Revista Praxis Educacional*, v17, n°44, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, [Brésil].
- Thomas. W.I. Znaniecki, F. ([1918], 1998). *Le Paysan Polonais en Europe et en Amérique* Paris : Nathan.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. *Dans* : Centre de recherche sur la formation du Centre national des arts et métiers (dir.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 239-255) Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zahavi, D. (2015). « Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le problème difficile ». *Philosophie*, 124, 80-104.

Notas

¹ Hervé Breton, maître de conférences HDR, sciences de l'éducation et de la formation

EA7505, Université de Tours, France. **ORCID:** 0000-0003-3536-566X Mail: herve.breton@univ-tours.fr

² Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Doctoranda del Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación (UNR) aldefe23@gmail.com

³ La continuación del texto es la publicación del artículo que aparece en el número 222 de la revista Educación Permanente, dossier que lleva por título “Narración de lo vivido y saberes experienciales”. Referencia del artículo: Breton, H. (2020), “La indagación narrativa, entre los detalles y la duración”, Educación Permanente, 2020/1,222,173-180

⁴ El lector podrá consultar el artículo «Descripción y vivencia» de pierre Vermersch, publicado en la revista en línea *Expliciter* (n°89, marzo de 2011)



"NOS PARAMOS DE MANOS CON LAS PALABRAS": EL GESTO DE INVITAR A ESCRIBIR Y EL ACTO DE PUBLICAR UN RELATO DE FORMACIÓN. LA HISTORIA DE WAIKIKI

"ESTAMOS DE MÃOS DADAS COM AS PALAVRAS": O GESTO DE CONVIDAR A ESCREVER E O ATO DE PUBLICAR UMA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO. A HISTÓRIA DE WAIKIKI

"WE STAND HANDS WITH THE WORDS": THE GESTURE OF INVITING TO WRITE AND THE ACT OF PUBLISHING A EXPERIENCE STORY. THE HISTORY OF WAIKIKI

Cyntia Ethel Bustelo¹

Resumen

En el presente artículo pongo a disposición la historia de formación de Waikiki. Pretendo, de este modo, fundamentar la relevancia que reviste para el mundo académico y pedagógico la producción y circulación de relatos de experiencias de formación para conocer los mundos de vida por un lado, y por otro, poner a discusión las reglas de escritura consagradas y dominantes en el campo académico. Para eso, decidí detenerme en dos gestos, movimientos u operaciones que deseo traer al diálogo: la posibilidad de invitar a escribir como gesto de generosidad y la obligación de hacer circular lo escrito como acto político pedagógico. En definitiva, es mi intención discutir formas otras de hacer ciencia y pedagogía, que se desprenden de modos de escribir como forma de agenciamiento y de pensar esa escritura colectiva, vital y corpórea, como una forma de pedagogía.

Palabras clave: relato de formación; escritura; pedagogía; cárcel

Resumo

Neste artigo, disponibilizo a história de formação do Waikiki. Pretendo, assim, fundamentar a relevância para o mundo acadêmico e pedagógico a produção e circulação de histórias de experiências formativas para conhecer os mundos de vida por um lado, e por outro, colocar em discussão as regras da escrita consagradas e dominantes no mundo acadêmico. Para tanto, decidi me deter em dois gestos, movimentos ou operações que desejo trazer para o diálogo: a possibilidade de convidar a escrita como gesto de generosidade e a obrigação de fazer circular o que está escrito como ato político pedagógico. Em definitiva, a intenção é discutir outras formas de fazer ciência e pedagogia, que surgem das formas de escrever como forma de agenciamiento e de pensar essa escrita coletiva, vital e corporal, como forma de pedagogia.

Palavras-chave: relatório de estágio; escrita; pedagogia, prisão

Abstract

In this article I present the formation history of Waikiki. In this way, I intend to substantiate the relevance for the academic and pedagogical world, the production and circulation of stories of training experiences to know the worlds of life on the one hand,



and on the other, to put into discussion the consecrated and dominant writing rules in the academic field. For that, I decided to explore two gestures, movements or operations that I wish to bring to the dialogue: the possibility of inviting to write as a gesture of generosity and the obligation to circulate what is written as a pedagogical and political act. In short, it is my intention to discuss other ways of doing science and pedagogy, which arise from ways of writing as a form of assemblage and of thinking of collective, vital and corporeal writing, as a form of pedagogy.

Keywords: training story; writing; pedagogy, prison

Recepción: 22/07/2021

Evaluado: 24/08/2021

Aceptación: 13/09/2021

Introducción

En las páginas que siguen, pondremos a disposición una historia de formación producida y publicada en la tesis doctoral: "Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica" (Bustelo, 2017). La misma tuvo como propósito indagar, reconstruir e interpretar experiencias de formación en contextos de encierro que hayan resultado significativas y hayan permitido algún quiebre en la vida de las personas detenidas, provocando reposicionamientos subjetivos y colectivos. La estrategia de indagación es cualitativa, en una vertiente narrativa y (auto)biográfica que vincula educación y narración a través de la reconstrucción de relatos de experiencia para comprender los modos de decir y hacer, los procesos, las tácticas que pusieron en juego las personas que lograron interrumpir, resignificar y resistir el encierro.

En la tesis doctoral reconstruí cinco relatos de experiencia de formación en cárceles federales que fueron presentados como historias de formación. El propósito fue que a través de ellos se logre acceder, comprender e interpretar los mundos narrados, que se tornen valiosos por el modo de conectarse con las historias y las personas, por lo que ellas traen, movilizan, dicen, denuncian, cuentan, relatan, arman y permiten desarmar. A su vez, este modo de presentación puede resultar un documento pedagógico comunicable que logre mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan sentidos, para dar lugar a una nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la educación en contextos de encierro.

Presentaré en este artículo una de las historias, la de Waikiki. Pretendo que este y los otros relatos ayuden a entender la configuración de determinados espacios pedagógicos en contextos de encierro, tanto las comprensiones y estrategias que ponen en juego las personas que habitan dicho territorio como aquellos sentidos inimaginables, diversos, heterogéneos que ellas le confieren a la experiencia de formación. Deseo así instalar y desplegar líneas de reflexión y acción teórico-político-pedagógica sobre el campo de la educación en contextos de encierro y sobre la pedagogía en su conjunto.

Invitar y circular: gestos de resistencia en torno al relato

Quisiera plasmar en estas páginas que anteceden al relato de experiencia de formación, por qué me interesa publicar una historia en una revista de investigación académica. Para eso, decidí detenerme aquí en dos premisas, movimientos u operaciones que deseo traer al diálogo: la posibilidad de invitar a escribir como gesto de generosidad y la obligación de hacer circular lo escrito como acto político pedagógico. En definitiva, es mi

intención poner a discutir formas otras de hacer ciencia y pedagogía (Santos, 2009), que se desprenden de modos de escribir como forma de agenciamiento, de pensar la escritura como una forma de pedagogía y de cómo esos cruces e intersecciones de fronteras derivan en una "intervención en pos de otro reparto de lo sensible" (Naput, 2021 p.105).

Me inscribo en una discusión epistemológica ya iniciada y robustecida con fuertes e importantes debates que atraviesan regiones y tocan las cuestiones políticas, epistemológicas, pedagógicas, sensibles, afectantes del campo de las ciencias de la educación (Alliaud y Suárez 2011; Bolívar 2002; Connelly y Clandinin 2008; De Souza 2010; Delory-Momberger 2015, 2009; Larrosa 1995; Porta 2021; Porta y Flores 2017; Suárez y Argnani 2011, entre otros). Pretendo sencillamente colaborar en la posibilidad de "dislocar sentidos y producir movimientos sensibles" (Porta, 2021, p.33) que pongan en tensión "prejuicios improductivos" (Suarez y Bustelo, 2020, p.373), para dar lugar a otros posibles modos de decir y hacer el mundo educativo.

En el debate sobre la investigación de la experiencia, José Contreras (2016) advierte que,

la investigación de la experiencia da lugar a un saber que no funciona exactamente como información, ni como conocimiento acumulable; no pretende transmitir las conclusiones del pensamiento, sino dar lugar a un pensamiento vivo. En este sentido, su aspiración no es la elaboración de un saber teórico abstracto, sino encarnado. Y como investigación educativa, preocupada por la forma en que puede iluminar el hacer, la investigación de la experiencia no pretende abstraer principios de lo que ocurre para después comunicarlos como tales, esperando que guen la práctica. Por el contrario, el propósito de la investigación de la experiencia es poder partir de lo vivido para hacerlo pensable y expresable mediante el relato (p.28).

Adhiero a la potencia del relato para conocer y hacer el mundo, y sugiero que hay dos movimientos en torno a él que aquí nos convocan: la invitación a escribir un relato como gesto de generosidad y la posibilidad de hacerlo circular como acto político pedagógico. Sonia Bazán y Luis Porta (en una composición colectiva junto a José Treiner y María Graciela Di Franco), aportan elementos para pensar en una pedagogía del gesto; desde allí nos acercan a la idea de aquellos gestos que "reanimen la interioridad, movilicen el pensamiento y susciten intercambios para que, en términos de Petit (2016), sea posible un arte de vivir cotidiano a partir de ser, sentir y hacer el mundo, los mundos posibles" (2020, p.13). El gesto de invitar a escribir, como convite generoso que permite registrar y recrear mundos, se sustenta en la escritura como esa

fuerza vital, y a la vez sofisticada filigrana, que nunca deja de apostar a la sutileza y al desacuerdo. (...) transitando la conmoción de los que saben no elegir entre la risa y el llanto y que viven la situación de escritura como un modo de acunar, abrazar, tocar (nos) el mundo, como un modo de explorar y compartir. (Naput, 2021, p.104).

Como afirma en una entrevista Liliana Cabrera, poeta que estuvo detenida ocho años en la cárcel de Ezeiza, integrante del colectivo político y cultural YoNoFui²:

para mí escribir es un registro de lo que me va pasando. Y también es una forma de asimilar de diferente manera lo que me pasó. Muchas veces, las diferentes vivencias que tengo las reinterpreto a partir de la escritura y de esta nueva forma de pararme que tengo en la vida. Entonces para mí muchas veces escribir es poder pensar y meditar sobre esas cosas, y poder reinterpretarlas desde otro lugar (Sbdar y Parchuc, 2020, pp. 238-239).

Juan Pablo Parchuc, coordinador de las actividades de la Facultad de Filosofía y Letras en las cárceles, insiste en que



"ese "otro lugar" no es solo un posicionamiento individual, producto del contacto con otros lenguajes y experiencias, sino que se vuelve colectivo en el espacio abierto por el arte. Es decir, tiene como condición de posibilidad una técnica o un lenguaje compartido, un espacio y una agencia en común" (2021, p.15).

En ese sentido, con la posibilidad de invitar a escribir estoy pensando en un gesto de expresión y resistencia. En la oportunidad de "reencontrarse, levantar la vista y agrupar nuevas constelaciones" (Porta, 2021, p.19) que permitan imaginar y recrear otros mundos posibles, de transformación colectiva (Delfino y Parchuc, 2017). Pero también que la invitación y la escritura, funcionen como intervención, en el acto mismo de agruparnos, enredarnos, convidarnos, tejernos, disponernos en ronda para construir "múltiples epistemologías, saberes y prácticas emancipadoras, todas ellas finitas e incompletas y, por ende, solo sustentables cuando se organizan en redes" (Di Leo, 2018, p.10). Con la posibilidad, con el gesto de esa invitación a escribir, se inicia un trabajo subjetivo, íntimo y singular, pero también colectivo y de resistencia, en el que, como propone María José Rubin (2020) en relación a las revistas que se producen y publican en contextos de encierro, "sostenemos abierta la pregunta por quiénes somos" (p.140). Como sugerimos en otro texto, la escritura de narrativas de experiencia en el campo académico reviste "un carácter rebelde, indisciplinado, revulsivo, que nos permitiría pensar y escribir de nuevo, más inseguros e impropios, sobre lo importante en nuestras vidas" (Suárez y Bustelo, 2020, p.370). Como un registro de la vivencia, una posibilidad de levantar la cabeza para reencontrarse y pararse en ese "otro lugar", el gesto de la invitación a escribir, trae consigo el gesto de la resistencia.

Christine Delory-Momberguer, (2009) sugiere que "jamás alcanzamos directamente lo vivido. Apenas tenemos acceso a ello a través de historias. Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos" (2009, p. 38). Así, podemos decir que la invitación a escribir no es solo gesto vital de resistencia cuando se inscribe en el campo académico, también lo es para cualquier persona que pueda, desee o logre pensarse y escribirse en un texto; aventurarse en un decir que pueda derivar (o no) en la construcción de un relato de experiencia. Como es el caso de Betina, una estudiante que inició sus estudios en el Centro Universitario Ezeiza (Complejo Penitenciario Federal IV). Ella escribe bajo la invitación y el cobijo del Taller Colectivo de Edición (TCE), un espacio de formación extracurricular coordinado por el Programa de Extensión en Cárceles (FFyL/UBA). En la serie "botella al mar" que se publica en la Revista Desatadas y en las redes sociales del TCE³, Betina revela algunos elementos de la resistencia carcelaria, entre ellos, la escritura y la publicación de la revista, como una botella que navega al mar:

Acá estamos, sin salida al mar. El agua solo corre en un sentido... cloacas. Botellas no tenemos, menos de vidrio, pero escribimos. Escribimos a los Reyes sin respuesta. Mil pedidos a ese juez. Escritos, pedido de videoconferencia, solicitudes de atención médica al juzgado. Mensajes, mensajes, cartas, audiencias, hábeas corpus y cero botellas para meterlas.

En diciembre de 2018, cuando llegaba Navidad, compramos un vodka. Uno solo para siete sedientas de borrachera. Fue una fiesta. Veinte litros de pájaro, un vodka y algo de drogas. Pero la botella la tuvimos que romper, claro. No pudo guardar ningún mensaje. Lo que sí pudo hacer es darnos un estado de pedo total que hizo que compartiéramos todos esos deseos y esos pedidos que nunca llegaron a ningún lado.

¡Qué Navidad! ¡Qué diciembre de 2018! Botella que unió pero no llevó nada para ningún lugar. Hubo que destruirla, no sacó nada para afuera. Ahora tenemos una botella que envía, se detiene a escucharnos, a aprendernos, a prepararnos para seguir y para seguir diciendo, aprendiendo, expresándonos. Esa botella es la revista, el Taller de Edición, que dentro de sí lleva también todo nuestro agradecimiento.



La imagen de la revista como botella me sugiere la publicación como movimiento y horizonte. Y aprovecho entonces para detenerme en el otro gesto necesario en torno al relato: el acto de publicar, de hacer circular, de darle movimiento al relato producido. En el siguiente apartado se ponen en diálogo las palabras de Waiki con las mías, elaboradas como autora de un texto académico a ser publicado en una revista científica. Esto, "plantea una provocación a la escritura y lectura académicas consagradas y dominantes" (Suarez y Bustelo, 2020, p.373) y por tanto, intenta mover (aunque sutilmente) determinadas estructuras canónicas, endogámicas y ortodoxas de la investigación tradicional.

Siguiendo esta idea, cuando sugiero el gesto de invitar a escribir como expresión y resistencia y el de publicar como movimiento y horizonte, encuentro que guarda relación con aquello que el escritor Dani Zelco acercaba en la presentación del libro *Escribir en la cárcel, prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (2020): que el acto de escribir está compuesto por lo menos de dos acciones, escuchar y mover. En base a un texto de Harry Mathews (2015), este escritor recreaba los siguientes enunciados:

¿Cómo sería escribir alrededor o dentro o hacia? Escribir alrededor de la política, escribir dentro del preparado del compost, escribir hacia el amor, escribir en la ficción, escribir dentro del génesis del universo, escribir afuera de un amigo. Escribir en la cárcel, escribir hacia la cárcel, escribir la cárcel, escribir cárcel, escribir desde la cárcel, escribir con la cárcel, escribir por la cárcel, escribir sin la cárcel, escribir fuera de la cárcel, escribir alrededor de la cárcel. (Canal Filo UBA, 2020, 1h.13m.59s)

En esta línea, uno de los capítulos de mi tesis doctoral llevó como título "Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro" atendiendo a los sentidos paradójicos, contradictorios, y siempre en tensión que produce el cruce de la cárcel y la educación. Continúo el ejercicio a los fines de problematizar y potenciar mis propios interrogantes en el camino de la indagación pedagógica con enfoque narrativo; propongo por ejemplo: escribir y publicar para la cárcel; escribir y publicar por la cárcel; escribir y publicar a pesar de la cárcel; escribir y publicar con la cárcel; escribir y publicar contra la cárcel. O también, investigar la cárcel; investigar dentro de la cárcel; investigar según la cárcel; investigar sobre la cárcel; investigar contra la cárcel. O también, investigar, escribir y publicar sin Waiki; investigar, escribir y publicar por Waiki; investigar, escribir y publicar alrededor de Waiki; investigar, escribir y publicar a favor de Waiki; investigar, escribir y publicar con Waiki.

No es mi intención cerrar el sentido en una sola, sino invitar a todo aquello que las historias pueden abrir en cada persona que se acerque a leer lo escrito, es decir, a cada persona que se acerque a escuchar y mover, como gesto de resistencia.

Un relato universitario - Waikiki

"Lo irónico es que estaba leyendo Marx, Hegel, todas esas cositas de Sociedad y Estado y Ciencias Políticas y alrededor mío había mucha, mucha maldad. Estás con el oído, el ojo y la mente en la cárcel".

"Este libro de setenta y nueve poesías se llama *79, el ladrón que escribe poesías*. Lo escribió un tal WK (Waikiki), nacido en Fuerte Apache en septiembre de 1981, el año más violento de New York. Pero él nació en la Argentina un año antes de la guerra por Malvinas, de lo que no recuerda nada".

Es el año 2015, Gastón, o WK, como prefirió bautizarse a sí mismo, presenta su libro *79, el ladrón que escribe poesías*. Lo hace en el Museo del Libro y de la Lengua de la



Biblioteca Nacional Mariano Moreno, con auditorio lleno. Se ven los ojos cerrados de las personas que lo conocen y sonrían y de aquellas que intentan dibujarlo a través de su voz, imaginarlo. Intentan imaginarlo porque Waiki no está ahí. La presentación se hizo a través de un audio que los editores del libro grabaron "adentro", en Devoto, sospechando lo que iba a suceder: que el Juez no lo dejaría salir para la presentación. Como tampoco lo dejó salir para presenciar el entierro ni para conocer la tumba de su madre, que falleció, después de una esquizofrenia larga y feroz, en el año 2008. Dice que todavía está esperando despedirse de ella. Dice que todavía está esperando que lo dejen salir.

En números, la vida de Waiki puede ser algo así: nació en el 81; a los quince terminó la primaria; dieciocho trofeos recibió como campeón de ajedrez; diecisiete años tenía cuando recibió los tiros que le dejaron media cara paralizada; veinte años cuando cayó preso; tres hijas, dos nietos, treinta y cuatro años tiene ahora, catorce años lleva preso, cinco libros en gatera, sesenta cuadros pintados; ningún libro había leído hasta el buzón; incontable la cantidad de amigos que le mató la policía; mes y medio para que, supuestamente, obtenga la libertad condicional.

Waiki pasó la mayor parte de su vida —el poco tiempo que estuvo en libertad— en Fuerte Apache. Desde chiquito ya andaba en la calle, pedía y robaba porque tenía que hacerse cargo de sus dos hermanos menores. Formaba parte de la Banda de Rosendo; pasaba mucho tiempo con él. Muchos de sus amigos de esa banda ("los que formaron mi carácter", dice Waiki) fueron protagonistas del caso paradigmático que dio lugar al libro *La vida como castigo* de Claudia Cesaroni, que relata las vidas de estos jóvenes que fueron condenados de manera anticonstitucional a prisión perpetua por delitos que cometieron cuando todavía eran menores de edad. Otros varios, otros muchos, corrieron la suerte de vivir una historia que casi no les pertenece: jóvenes de barrios pobres que, por la precariedad de su condición, murieron, se suicidaron o fueron asesinados por la policía.

Waikiki todavía era Gastón cuando cursaba la primaria y entraba a la escuela con relojes Cartier y cadenas de oro. Se juntaba con pibes más grandes y ya había probado la droga, sobre todo el Poxi-ran. Recuerda de esa época a Teresita, una psicóloga "que me hablaba y me aconsejaba para bien". Lo acompañan anécdotas terribles sobre la escuela: lo echaron de más de cinco desde primer grado hasta noveno. En tercer grado, porque lo encontraron "jalando" Poxi-ran en la terraza. De cuarto a séptimo, pudo permanecer en una escuela porque la representaba jugando ajedrez. Gastón, pillo, encontró la forma de seguir en la escuela; pero no fue por medio de sus notas. Gastón se quedaba, o lo dejaban quedarse, porque se había topado con lo que fue para él su mejor pasatiempo antes de leer su primer libro: el ajedrez. Dice no querer sonar soberbio, pero se regodea de lo rápido que salió campeón de la escuela y, después, de los intercolegiales. Y se acuerda orgulloso del día que le ganó al profesor, lo que hizo que por una semana éste no quisiera volver a darle partida. Gastón asocia el ajedrez con el arte y con su inclinación hacia las matemáticas. "Era aficionado, cuando era más chiquitito, a las matemáticas, y esto concentraba todas las ecuaciones de las matemáticas que quería". Así terminó séptimo, negociando con Alicia, la directora, su pase al grado siguiente. A los que recuerda con un rencor un tanto infantil y ya deslucido es a sus compañeros:

En quinto grado me peleé re mal con Alejandro, un compañero; y con Sebastián, y le bajé un diente. Un quilombo, me querían echar, pero el ajedrez me mantenía. Siempre apostaban a mí en el sentido del ajedrez. Aparte, ellos conocían la situación de mis padres. Mayormente me peleaba porque me decían que era corte de la villa, de los *monoblocks*.



En su viaje de egresados de séptimo, al cual casi no lo dejaron ir “por algo que no me acuerdo, pero la había cagado bien piola”, Gastón, adolescente, se encaprichó porque no quería ir al baile, “y puse cara de guachito caprichoso y estaba re enojado y no le hacía caso y me querían devolver, ¿viste?”. Sus compañeros, atemorizados, tomaron una medida que hasta hoy recuerda: lo dejaron solo en una habitación y se fueron a dormir todos a otra. “Me tenían terror”, dice a sus treinta y cuatro años, riéndose añorado en la cárcel de Devoto. De la secundaria solo recuerda que dejó de ir porque la policía entró a la escuela para allanar y se llevó a uno de sus compañeros. Temió que pudiera pasarle lo mismo a él, y abandonó.

Sin embargo, no pudo eludir la cárcel como destino. Y en el año 2002, como muchos de sus amigos de la Banda de Rosendo, Waikiki cayó definitivamente preso, después de haberse prometido no volver a robar, porque la última vez le habían pegado un tiro y había estado tan cerca de la muerte como lo está ahora de su libertad. Tenía veinte años cuando cayó y sabía que le esperaba una condena casi tan larga como los años que llevaba vivo. Lo mandaron primero al Complejo Penitenciario Federal II de Marcos Paz. Difícil imaginar cómo entre pabellones superpoblados, peleas, gritos constantes y cumbia a todo lo que da, Waiki haya podido terminar el secundario en el CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) de Marcos Paz, que él mismo, junto con otros compañeros, inauguró.

Es también en un lugar tan oscuro, hostil y estéril como los “buzones”⁴ donde lee su primer libro: *El Espíritu Santo* de Billy Graham. Y la *flashea*.

Luego se entera de la existencia del Centro Universitario Devoto, y ahí se le abre un mundo: empieza su pelea por estudiar. Empieza, como él señala, su “caminito de lucha”. Waiki consigue con otros compañeros, primero, un aula para llamarle “Universidad”. Después, que lo “saquen” a rendir exámenes libres a Devoto. Estudiaba en Marcos Paz, provincia de Buenos Aires; rendía en Devoto, Capital Federal.⁵

—¿Y cómo hacías con los materiales de estudio? ¿Cómo accedían a ellos?

—Los mandábamos a pedir acá los materiales, o los mandaban por comparendo los pibes.

“Ir de comparendo” es ir a comparecer ante el juez. Es una de las principales razones por la cuales los estudiantes privados de libertad faltan a sus clases, por ejemplo. “Ir de comparendo” es algo que generalmente esperan y que es difícil que puedan rechazar. Supone una ingeniería de traslados que comienzan a la madrugada (aunque el juez los atiende a las cinco de la tarde), amontonados y esposados, en camionetas que los desplazan de un penal a otro hasta los juzgados. Las personas detenidas encuentran en ese momento de degradación absoluta de sus cuerpos la forma de hacer alianzas, pasarse material necesario para estudiar, hacer un hábeas corpus, conocer sus derechos. Hacen de aquel momento denigrante un tráfico productivo de material, vínculos y formas de organización.

Con el tiempo, Waiki comienza a pedir que lo trasladen a Devoto. No le resultaba igual estudiar solo en un aula conquistada en Marcos Paz, sin docentes, que vivir de cerca lo que allí, en el CUD, según decían, estaba ocurriendo. Sin embargo, no logra que lo trasladen por las buenas:

Fueron seis pedidos y luego me trajeron. Pero no me trajeron por tantos pedidos, sino por mal comportamiento, ya que rompí los vidrios de una “pecera”, que es el lugar desde donde se resguardan los penitenciarios. Pero quiero aclarar que rompí esa pecera porque el Jefe de Módulo quería que salga un solo equipo a jugar a la pelota, cuando siempre salíamos tres. De la noche a la mañana vinieron con esa decisión. Y como no nos poníamos de acuerdo en qué equipo de los tres iba a salir y ya se estaban por empezar a pelear entre ellos, yo opté por encarar el problema por donde venía, es decir, de parte del Servicio Penitenciario Federal (SPF), y rompí esos vidrios. El



Servicio me dio tremenda golpiza, y al mes me trajeron a Devoto. No vine por académico, sino por "cachivache".

En 2008 llega al CUD. Su ingreso fue en un pabellón con capacidad para cincuenta personas donde vivían ciento veinte. Cuando llegó, vio gente amontonada, durmiendo en el piso, pero también vio caras conocidas. Eso le evitó las clásicas peleas por la cama de abajo y por los horarios de teléfono. Eso es lo primero que uno tiene que procurarse, dice, al entrar al pabellón: cama de abajo y horario. Y solo se consigue "como se arreglan las cosas acá": peleando con los compañeros. Lo metieron en un módulo de confinamiento. Todos los que estaban ahí estaban "confinados", lo cual significa estar de alguna manera castigados. No podían salir del pabellón y, para ir al patio (espacio que desean ansiosos todo el invierno para jugar al fútbol), el Servicio los dividía para que no se cruzaran con el resto.

De todas esas personas que estaban en ese pabellón, ciento veinte aproximadamente, Waikiki era el único que "bajaba" al CUD⁶:

Lo irónico es que estaba leyendo Marx, Hegel, todas esas cositas de Sociedad y Estado y Ciencias Políticas y alrededor mío había mucha, mucha maldad. Estábamos viendo "acción social", "definición de *poder*", con el ojo en otro lado, con la mente, el oído en la cárcel. Eso es algo muy complejo. Todos dicen "le damos estudio a los presos y que estudien" pero estudiar en contextos de encierro no es fácil. Más allá de que haya exclusividad en algunos pabellones y estén tranquilos. Exclusividad es la tranquilidad. A eso me refiero. Pero cuando estás en un pabellón bardo tenés que bajar y estudiar acá. Porque allá estaba más pendiente de mi vida que de otra cosa. De tener fierro, de estar despierto, de tener mis cosas.

Para sus compañeros de pabellón, Waiki era "el universitario". En los pabellones donde la mayoría no estudia, en un pabellón "villa" por ejemplo, como les dicen a algunos sectores de la cárcel, no está bien visto que los demás vayan a estudiar. Sin embargo, Waiki tenía la combinación necesaria para sobrevivir en ambos mundos: el del pabellón y el universitario. Asegura que sus compañeros sabían que estudiaba pero también sabían que estaba "del otro lado".

—¿Cómo era tu mirada sobre ellos mientras transitabas la experiencia del estudio?

—Vi como que no son mis enemigos. Mi enemigo es abstracto. Cambié la posición de mi mirada. Es verdad que uno necesita ciertas cosas para aferrarse a algo, para sobrevivir y no es más que eso. Es una coraza. Era tener a los otros pibes como tumberos, como mal, como enemigos míos. El que hace toda la maquinaria para que el otro reaccione en contra mío es un enemigo abstracto, en este caso es el aparato represivo del Estado.

Waiki había cursado el CBC para estudiar Derecho. Esa era su intención, si bien confiesa que la universidad nunca había estado en sus planes anteriormente; no formaba parte de su mundo, ni de sus expectativas, ni de su imaginación. No es un recorrido esperable ni deseado por pibes como Waiki o como sus amigos del barrio, porque: "es muy exclusiva y a duras penas pensaba en terminar el secundario".

Pero la carrera de Derecho en la cárcel tiene el color de la codicia. La mayoría de las personas detenidas se inscriben porque les ofrece algo que ellos necesitan: les ofrece la posibilidad de aprender a defenderse a sí mismos, de ser sus mejores abogados. Sin embargo, Waiki, con una lúcida rebeldía, abandona la carrera. Derecho, en este caso, le sirvió para otra cosa:

No estudié más Derecho porque todo lo que venían diciendo chocaba mucho con la práctica, con lo que venía pasando en mi vida. Hay cosas que no quería saber para no terminar lastimado. Con Derecho me pasó eso. Por eso la dejé y me puse a estudiar Administración y Letras. Y ahí conocí a Pablo más íntimamente.

En definitiva, a Waiki lo embriaga una decepción: la de ver cómo lo que decían las leyes, los papeles, no pasaba en la vida real. Lo ve con los ojos de la experiencia, de quien la vivió y no necesita que se la cuenten. Y siente bronca, desánimo. Pero además, es capaz de ensayar aquello que más lo alejó de la carrera: recibirse de abogado para seguir reproduciendo un sistema que él desprecia, un "sistema judicial que está viciado, una realidad que no se cambia por los papeles", y un lugar, la cárcel, donde las normas no existen, no se cumplen, dependen de jueces que, afirma, "hacen lo que quieren".

Waiki es muy flaquito, no mide mucho más de un metro sesenta, y cuando habla se ve más nítida su parte algo torcida de la cara producto del balazo que recibió a los diecisiete años. Se le nota el extenso catálogo de lectura que lleva a cuestas, porque no mezquina a la hora de nombrar autores como Poe, Rimbaud, Baudelaire, Canserbero, Aristóteles, entre muchísimos otros. Y reconoce pensativo que, cuando lee un libro, siempre subraya lo que tiene que ver con el dolor, con la bronca, con el sufrimiento. Dice haber devorado libros desde el 2003, un año después de caer preso en Marcos Paz. Desde que se encontró con aquel libro en el "buzón", empezó a leer "otro y otro y otro, y una sed como un vampiro que tiene ganas de tomar sangre. La metáfora es medio chocante pero es eso la literatura, es como seguir tomando sangre".

Waiki empieza a estudiar Letras y paralelamente hace el Taller de narrativa, que ahora depende del Programa de Extensión en Cárceles:

María Elvira y Luciana para mí son profesoras de Literatura; para mí, ellas son una punta de *iceberg* en mi ánimo por escribir. Ellas me hicieron ver otras cosas en la literatura. Por ejemplo, la manera en que antes escribía, que era más bien autobiográfica. Con ellas empecé a introducir metáforas y tomé la literatura como una profesión, que es lo que es hoy para mí.

En el año 2015 publicó su primer libro, desde "adentro", con la editorial Tren en Movimiento. Pero tiene cinco libros más preparados para publicar. Todos se titulan con un número que vincula o representa su historia, la historia de la cárcel, del barrio, de la literatura, de la muerte, de la relación con su madre, de la poesía. La colección tendrá por nombre "Colección de catarsis", y la misma estética: tapa roja y número negro.

Waiki asegura y se encarga de aclarar que su literatura no es él. Escoge el modo de ser nombrado y también el modo de ser leído: "Este narrador (que odia al escritor WK) (y que también odia al portador de dicho apodo) no es más que un ser detestable (que lucha por salirse del envase) y quiere dejar en claro sus virtudes negativas".

Waiki está ahora alojado en el pabellón 50⁷, dejó de ser coordinador de la carrera de Letras y eso le dio tiempo para construir una vasta producción artística que comprende la escritura —poemas, relatos, aforismos, canciones— pero también la pintura. A su obra la llama "Arte Marginal Binario", y lo incluye dentro de las siglas que lo representan ahora como parte de un colectivo: PVC, Pensadores Villeros Contemporáneos, como se autodenomina el movimiento artístico y cultural al que pertenece, surgido en la cárcel de Devoto y del que forman parte músicos, escritores, artistas plásticos y actores, tanto detenidos como liberados.

Waiki integró la coordinación interna de la carrera de Letras en el CUD durante cuatro años. Entró para darle una mano a su amigo Fran, que estaba por salir en libertad. Fran le había hablado de Juan Pablo Parchuc, el coordinador de Letras en el CUD, y Waiki ya lo conocía porque había sido su profesor y habían "pegado buena onda". Con la formación de esta dupla se abre otra historia.

"¿Qué significa Pablo para mí? Theo y Van Gogh"



Cuenta la historia que por el año 1890 muere el pintor más famoso de Holanda, Vincent van Gogh, quien alcanzó pleno reconocimiento social recién después de su muerte. Vincent, autodidacta, rebelde de su tiempo, se dedicó a la pintura y a la lectura como afición. Quiso llevar una vida lejos del dinero, del "comercio del arte", que consideraba simplemente una farsa. Pero para eso, necesitaba de alguien que pudiera ayudarlo a sobrevivir. Y ese fue Theo, su hermano menor y pieza clave en su vida. Esa relación está documentada en las seiscientas cincuenta cartas que desde 1872 intercambiaron. No solo fue su mecenas, lo que permitió que Vincent pudiera dedicarse al arte; en su larga relación, Theo le dio casa, dinero para comer, alquilar, imprimir copias de sus primeros lienzos, armar su propio taller y, sobre todo, fue su contención, su amigo, su llave a la vida pública, su otra oreja. Vincent muere en 1890 en un episodio confuso. Apenas seis meses después, Theo enferma y muere.

Cuenta la historia que por el año 2011, en una cárcel argentina, más precisamente en la cárcel de Devoto, Fran, coordinador interno de Letras, está por irse en libertad y le pide a su amigo Waiki, primero, que se anote en la carrera por la escasa cantidad de estudiantes; después, que lo ayude a coordinarla.

Waikiki acepta ambas, "por error", según dice, y sobre todo, porque ya conocía a Juan Pablo, el director del Programa de Extensión en Cárceles y coordinador de las actividades de Filosofía y Letras del Programa UBA XXII, a quien Waiki llama por uno de sus nombres: Pablo.

Waiki dice que le debe a Pablo muchas cosas. Pablo cierra el primer libro que Waiki publica, con un texto que denomina "La escritura en la cárcel deja marcas" y en el cual dice:

Conozco hace varios años al escritor detrás del nombre de autor. Estudia Letras en el Centro Universitario Devoto (CUD)... por muchos años ha sido coordinador interno a cargo de estas actividades y un aguerrido defensor del espacio universitario intramuros. Su contacto con la literatura proviene de ahí. Tuvo (y tiene) como escenario y condición de posibilidad el encierro carcelario. Los 79 poemas que integran esta antología fueron escritos tras las rejas, así como muchos otros poemas, relatos, ensayos y hasta aforismos que componen la obra de WK. Una parte sigue inédita; otra puede leerse en la revista *La Resistencia*, cuadernillos y blogs. Toda, en su conjunto, integra la producción de una comunidad organizada en torno a la lectura, la escritura y —en definitiva— la palabra como acción en contextos de encierro.

Como la historia de estos dos hermanos nacidos en Holanda, la de Waikiki y Juan Pablo adquiere matices conmovedores y en ella se dibujan las condiciones de posibilidad que permiten que hoy Waiki sea Waiki, y que Pablo sea Pablo, en la vida de Waiki. En el CUD, hay tantos coordinadores como unidades académicas. Sin embargo, en el murmullo incesante de la cárcel, es un grito a voces quién es el coordinador que además de coordinar es un militante de la educación en contextos de encierro. Waiki, su socio, su amigo, su referente en el mundo carcelario, lo explica así: "Un chabón luchador, mete la cara por el centro, por su coordinación, y eso me gusta. La gente que por una idea va y se juega". Y completa citando a Aristóteles: "Las amistades nos sirven para adentrarnos en lo que nosotros queremos y lo que nosotros buscamos. ¿Entendés? Son como psicólogos, tanto él como yo. Él puede contar conmigo para lo que sea y yo puedo contar con él para lo que sea".

Quizás Pablo no sepa de aquella vez en la que Waiki le propuso a un compañero arreglar las cosas "como se arreglan acá adentro" cuando le pareció que estaban difamando a su amigo, a una de las personas que más confianza le tenía, a una de las personas en la que más confiaba, a su hermano del camino, a su Theo van Gogh.

—¿Qué significa Juan Pablo Parchuc en tu vida?



—Pablo, para mí... Theo y Van Gogh. Theo lo contenía mucho a Van Gogh. Sentía mucho afecto, le creía. Y eso lo hace a Vincent sobrevivir en su locura y en su arte.

Esto último le permite a Waiki ensayar una identificación con Van Gogh y con un mundo, el de la locura, que no le es ajeno. Su madre enfermó de esquizofrenia después de separarse de su padre. “Tenía la mente débil”, dice Waiki, y relata cómo esa enfermedad que genera una “disonancia en la mente” lo llevó a elegir la calle como un buen lugar para estar. Con solo siete años, “me tomaba el palo de mi casa y me iba a la calle”. Ahora, con una mente brillante y analítica, que no forma juicio de lo sano o de lo enfermo sino de aquello que sana o enferma, Waiki afirma sólido:

—Una persona tiene muchas personalidades que se van construyendo en el tiempo. Yo afuera era dado; no era un monstruo caminando, me relacionaba con la gente, tenía muchos amigos. Era como soy ahora, pero ahora estoy más lleno de otras cosas.

—¿De qué? —le pregunto.

—Lleno de todo, de vida estoy lleno. Vida en cuanto a lo que pasa. Lo que puede pasar en la cárcel. Yo sigo viviendo, a mí no me preocupa. A mí todos me dicen “ya te va a tocar”, pero yo no estoy ni ahí preocupado. Yo ya estoy libre, por un lado, y por otro lado, la vida la vivo en cualquier lado. Así sea en los buzones.

—¿Qué te llenó de vida?

—Las relaciones. Conocer más a las personas. Acá dicen supuestamente que es todo lo peor. En la cárcel y en el manicomio está todo lo peor de la sociedad, hipotéticamente, dentro de esos peores yo he conocido mucha gente muy honrada, muy buena. Y la gente que parece mala también es buena, pero cuando están con otros se hacen malos. Individualmente, la gente es buena. Pero cuando se empieza a juntar se vuelve mala porque ahí empieza todo. En la dinámica, en la dinámica de las relaciones de poder, de las relaciones sociales.

Waikiki coordinó cuatro años la Carrera de Letras. Dejó su cargo para darles la oportunidad a otros compañeros. Ahora es representante político de la Facultad de Filosofía y Letras. Su presencia es un poco más intermitente y sus compañeros de Letras cuentan que no se lo ve tanto por los pasillos del CUD porque su mente vuela a la salida, que, aparentemente, sería el 9 de septiembre de este año, 2016.

La coordinación fue para él un modo de sentirse útil “para entre los compañeros, para entre nosotros, para el profesor” (sic). Es una tarea que requiere de mucho trabajo, y Waiki explica:

Tenés que ir a los pabellones, tenés que armar las listas, tenés que hablarle a los pibes, tenés que laburar. Tenés que ir reclamando. Cuando estaba yo, nunca recibí nada, ahora hace dos años que hay peculio⁸. Le ganamos veinte puestos de trabajo en el CUD al Servicio Penitenciario.

Dice “le ganamos” porque Waiki, así como fue parte de una construcción que hoy exhibe sus frutos, también fue parte de la lucha que dio pie a esa construcción. Y porque él, como asegura, siente al CUD como suyo:

Quizás para quien viene de afuera es una institución más, pero para mí no es eso. Es amigos que estuvieron y se fueron, y muchos que ya no viven. Es el crecimiento intelectual mío acá adentro, aunque no estoy muy de acuerdo con la intelectualidad, no me la creo, al contrario.

Waiki fue parte, junto con Cacho⁹, de la huelga de hambre que llevaron adelante y hasta el final sólo algunos compañeros. Hace un relato algo pesimista, pero no menos heroico, de aquella huelga. Primero enumera las consignas:



Para que vuelvan los cursos extracurriculares, para protestar contra los avasallamientos del Servicio, para que devuelvan a los compañeros que se llevaron, para que devuelvan los lugares donde vivíamos acá. Yo no vivía pero los pibes que cuidaban y vivían acá. Habían allanado al Centro Universitario, por una denuncia medio fantasma de que había secuestros virtuales. Se llegó a comprobar que no era cierto.

Luego detalla los pormenores: "Cuando hicimos la huelga de hambre con Cacho, estaba re mal yo. Fue violento ver que todos, los ciento sesenta pibes que habíamos, todos se tiraron para atrás y quedamos cinco".

Waiki está a punto de recuperar su libertad, quiere armar afuera el Centro Universitario Fuerte Apache (CUFA). Él ya construyó su marca universitaria. La universidad entendida como él la entiende, vivida como él la vive, en el encierro, se hizo parte de él. El CUD hoy por hoy es Waiki hasta en sus paredes *graffiteadas*, murales y aforismos que delatan lecturas, escrituras, arte y construcción colectiva.

Allí, dice, se constituyó como sujeto político: "Es un lugar donde he crecido y al que le debo mucho. Y también sé los pros y los contras de todo esto. Aquí aprendí a politizar y eso para mí es fundamental. Aprendí a ser un ser político, eso me lo enseñaron acá. Pero el estudio también te hace desconfiado".

Aprendió lo que quiere para su vida sin olvidarse de quién es, porque sus proyectos, su "afuera", los piensa en su barrio de origen. La Universidad de Fuerte Apache, para chicos como él, a los que el destino les tenía preparada otra cosa. Waiki sabe lo que sabe:

No quiero alardear pero fui uno de los pioneros haciendo una cooperativa, haciendo un sindicato, las revistas, el proyecto de ley de estímulo educativo y un par de cosas más que, así como hice, sé que hay mucho más por hacer y que nunca alcanza. Yo creo que una persona viene al mundo no para ser individualista, sino para brindarse a los demás. Creo que ese es el sentido de la vida para mí. Hacer cosas para los demás.

En Waiki se mezclan, se entrecruzan, huellas que combinan la cárcel, el barrio, la calle, el encierro, la experiencia cruda, la discriminación, la violencia, la muerte cercana, las armas a los doce. Esa mezcla es Waiki, es todo eso lo que supo ser y hacer encerrado durante catorce años. Es todo eso a pesar del encierro, que se llevó con él su juventud, el nacimiento de sus nietos, los quince de su hija, la muerte de su madre. Es el relato de otro tipo de escritor, de otro tipo de universitario, pero es el relato de un universitario. Lo dicen sus palabras, lo dice cuando habla de la literatura, de la escritura, en su vida. Se esfuerza por convencer a los lectores de que él no es lo que escribe. Le escribe a todo lo que es, lo que no es y lo que no pudo ser:

Escribir cosas podridas es como tener en un clavo a una mariposa, y le sacás lo hermoso que tiene la poesía, pero también son cosas que se tienen que decir, cueste o no. Yo considero que tengo la particularidad de reventar las cosas, los sentimientos, en los textos. Es como ver una flor reventada, no te la imaginás hasta que realmente la ves y podés fijarte que pasó un camión por arriba de la rosa, está reventada pero sigue estando ahí la imagen de esa rosa. Yo creo que también soy así cuando escribo, y también escribo cosas de amor y cosas de esperanza, pero son sutilezas de la literatura. Yo las siento también. Creo que una palabra de amor mata todo lo demás, porque vendrían a ser flores en los pantanos esas frases pequeñas de amor o de humildad.

—Sin embargo, hay palabras de amor en tu libro.

—Sí, pero está ahí escondido el amor, desconfiado. Como un niño herido que está ahí abajo y no quiere abrir la boca por miedo a que lo rechacen. Una palabra que escribo, a uno lo libera y lo condena también. Esas dos cosas van de la mano.

Dice que escribir lo desinhibe, le permite "irrupir dentro de la mentalidad", es "inspirador para otros", y habla de las ideas como modo de transformar la realidad y de



traducir la palabra en acción. Ve a Cristo como "el primer revolucionario, el primer anarquista, el ejemplo de humildad a seguir". Se asume cristiano. Define la escritura de un libro como un "destape de olla". Formaliza aquello que quiere decir pero que no quiere ser. Dice que cuando escribe está gritando, y que eso le permitió sobrevivir: "Todos los que buscaron un cambio en la vida pasaron por la literatura".

Ese cambio en la vida, ese rito de pasaje que significó la escritura y su libro, le permitieron interrumpir la experiencia del encierro. Pararse desde otro lugar para ensayar reflexiones posibles sobre, por ejemplo, el oficio de escritor:

Es como decía García Márquez, es como una ferretería la escritura, ¿no? Donde tenés todas las herramientas para poner a disposición para crear un texto. Digo que muchos escriben pero ¿cómo te puedo decir? No ven a la escritura, o a la literatura como algo hermoso, algo de arte, sino lo hacen como descuelgue. Yo sé que la escritura y la lectura es una cosa seria, digamos, es ponerte a trabajar sobre eso, es transpirar, es como dice (...) 10% de inspiración y 90% de transpiración.

Sobre la escritura como expresión artística:

Pero igualmente, como vuelvo a repetir, muchos escribimos, todos tenemos el arte de expresarnos más que nada: de pintar, de escribir, de hacer música, y todas esas cosas no son más que expresiones del propio ser humano. Lo bueno de la escritura, como yo lo planteo, es tirar una botellita con un mensaje al mar, no importa quién lo lee, pero siempre va a haber alguno que lo va a leer. Es un mensaje.

Sobre el CUD:

Es como una metamorfosis, me siento metamorfoseado por la literatura y por eso las citas que hago. Y el CUD forma parte de eso y yo lo dejo en las paredes. En estas paredes hay citas de lo que venimos leyendo y aprendiendo. Hay pinturas que son murales y que son cosas que nosotros regalamos con amor para el Centro Universitario y para toda la gente que el día de mañana pase por acá.

Será conmovedor entrar al CUD y no ver a Waiki. Pero allí palpitan sus pinturas, sus aforismos. Waiki dejó huella, dejó literatura y arte marginal en esas paredes *graffiteadas* que hoy son escenario de otros estudiantes que se forman, construyen conocimiento colectivo, aprenden y enseñan todos los días. Quizás no lo vean en el CUD, pero recorrerá con su campera Adidas y su *joggineta* los pasillos de Puan 480¹⁰, o se asomará por Fuerte Apache con su traje de *samurai*:

A veces en la batalla, en una revolución o en lo que sea no hay tiempo para ser sutiles. No hay tiempo para agotar la vía administrativa. Porque en ese camino el Servicio Penitenciario hubiese ganado tranquilamente. Entonces era el momento de poner el cuerpo y yo lo hice. No me dolió. Llegué a pesar cuarenta y seis kilos, estaba muy mal fisiológicamente, pero yo seguía. Una maestra me preguntó cuál es el límite, porque me vio muy flaquito. Yo le respondí: "Profesora, muchas veces arriesgué mi vida por nada y esta vez la estoy arriesgando por la educación. Y para mí morir por esto sería más que honroso". Es como un *seppuku* japonés. Morir de esa manera es un honor para el *samurai*. Para mí también.

Conclusiones: lo que perfora un relato

Encuentro en la investigación narrativa un gesto de expresión, resistencia, movimiento y horizonte. Encuentro en la posibilidad de publicar una historia de formación en una revista científica, la oportunidad de poner a disposición el contrarelato de Waiki y de ese modo, ser parte de la construcción de un contrarelato de la historia de la investigación. Lejos de romantizar las historias, con su publicación aspiro a la construcción colectiva de herramientas teóricas, políticas y epistemológicas para transformar las distintas



formas de violencias, entramando saberes y socializando otros modos de vincularnos, cuidarnos, y sobrevivir. Estrategias, saberes y herramientas que al circularse y ponerse en movimiento a través de estas narrativas de resistencia, pueden tornarse documentos pedagógicos de los cuales aprender. Aprendizajes necesarios tanto para el trabajo pedagógico en contexto de encierro, como en distintos espacios y tiempos. Boaventura de Sousa Santos trae, en este tiempo tan particular y hostil atravesado por la pandemia, *La cruel pedagogía del virus* (2020). Allí evidencia entre otras cosas, la dificultad que reviste la cuarentena para ciertos grupos que componen lo que él denomina "el sur" refiriéndose específicamente a "un espacio/tiempo político social y cultural" (p.45). En esa misma línea, en un posteo de Instagram para presentar el libro *Hacer vivir, hacer morir. Pliegues de un encierro que se extiende. Relatos urgentes desde las cárceles argentinas recopilados entre mayo y junio de 2020*, el colectivo YoNoFui afirmaba:

Hay formas de ser y de nacer que son especiales, únicas; muchas de ellas, no elegidas. Hay lugares en los que se nace que hacen que todo (absolutamente todo) sea inherentemente peligroso. A medida que crecemos, leemos y (des)aprendemos, entendemos que el vínculo entre el racismo y la desigualdad no es inocente, que llevar en el cuerpo la orientación sexual, las posiciones políticas-afectivas y la defensa activa de estas puede significar la diferencia entre "hacer vivir, hacer morir".

Todas las cárceles son obsoletas, como sostiene Ángela Davis. En las cárceles de miseria argentinas, las personas recluidas siempre son de la misma clase social, el mismo color y el mismo origen. Lxs presxs se encuentran en medio de un encierro que no empezó con el virus pero que a su aislamiento extenderse más en un ámbito donde la crueldad es moneda corriente. Se nos vuelve necesidad visibilizar desde el privilegio a estos relatos urgentes y rabiosos que no pretenden denunciar, ni convencer a nadie.

Marie Bardet y val flores se preguntan: "¿Hay una escucha capaz de hacer estallar el absceso de una impotencia sistémica para hacerse una vida digna? ¿Puede ser un libro una demoledora voz desde un adentro aterrador, la dirección precaria y volátil de un pequeño grito de libertad?". A nosotres se nos ocurre empezar por presionar ese absceso sistémico resaltando la urgencia de leer a lxs compañerxs que escriben en primera persona este libro. Esperamos sinceramente que perfore todas las retóricas. (2021)

En ese sentido, sugiero que el relato de Waiki que aquí presento inscripto en un trabajo de investigación narrativa, me permitió decir algo sobre un mundo, el de la educación en contextos de encierro. Esta historia nos acerca la potencia colectiva, de lucha, la educación como herramienta política pedagógica, y el sentido encarnado que puede tener esto para un estudiante privado de su libertad. Algo de estas pistas también revela Eugenia en un texto que titula "nos paramos de manos con las palabras", publicado en el marco del Taller Colectivo de Edición y el Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC)¹¹: "decidimos cometer un delito (grave para algunos jueces) en un plan estratégico y macabro decidimos estudiar para robarle tiempo al encierro" (2020). La expresión "pararse de manos" remite a estar dispuesto a dar pelea, a enfrentarse, a no acobardarse. Aquí Eugenia, estudiante de la carrera de Letras que comenzó sus estudios en el Centro Universitario de Ezeiza (del Complejo Penitenciario Federal IV), pone de manifiesto una clave de la supervivencia en la cárcel: resistir a través de las palabras. Como decía Waikiki al final de la historia: arriesgar la vida por la educación. De ahí, la potencia del relato, de poder revelar las pistas de lo que hace sentido. De ahí, el gesto solidario de invitar a reflexionarlo, a escribirlo y a ponerlo en movimiento. De ahí, la urgencia de leer a quienes escriben en primera persona.

Relatos necesarios que perforan retóricas y se vuelven urgentes, escuchas que no podemos dejar de ejercitar en estos tiempos, textos que nos ofrecen otras rutas, invitaciones que resultan gestos de resistencia, movimientos que construyen otros horizontes. La invitación es a narrar una historia, la propia y la colectiva y ponerla a



circular para que esa narrativa sea una herramienta, un aprendizaje, un modo poético, corpóreo, vital y colectivo de "pararnos de manos".

Sin embargo, no pretendí hacer aquí un análisis pormenorizado de los resultados, pistas y conclusiones que arrojaron los relatos de experiencia como puntos de partidas, sino más bien, compartir la potencia que significa para mí la transición de la posición arrogante y falaz del "dar voz" a los sujetos, al gesto generoso y colectivo de invitar a escribir y dar a leer.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, 3. Bs. As., FFyL-UBA y CLACSO.
- Betina. [TallerColectivoEdicion]. (9 de julio de 2021). BOTELLAS ROTAS por Betina De la serie "Botella al mar". [Imágenes adjuntas] [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/TallerColectivoEdicion/posts/1976714449171899>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1(4).
- Clandinin, D. y Connelly, F. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. Larrosa, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona:Laertes.
- Contreras, D. J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. 1(1). 14-30
- De Souza, E. C. (2010). Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. Memoria docente, investigación y formación. CABA: FFyL-UBA y CLACSO.
- Delfino, S. y Parchuc, J. P. (2017). Narrar para reescribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En Gerbaudo, A. y Tosti, I. (eds.). Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte, p. 109-142. Santa Fe:Universidad Nacional del Litoral.
- Delory-Momberguer, C. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. CABA: Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires- CLACSO.
- Delory-Momberguer, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. Murillo, G. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, 4. CABA: FFyL-UBA y CLACSO.
- Eugenia. [@TallerColectivoEdicion]. (23 de octubre de 2020). Nos paramos de manos con las palabras. [Imágenes adjuntas] [Publicación de estado]. Instagram. https://www.instagram.com/tv/CGsu8HxAaoe/?utm_medium=copy link
- Larrosa, J., et al. (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona:Laertes.
- Naput, A. (2021). Escribir, enseñar, hacer mundo entre amigos. Poéticas de la vida cotidiana. Educación y Vínculos. 4(7). 102-121.
- Parchuc, J. P. (26 de abril de 2021). Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel. Educação Unisinos 25(2021). 1-17
- Porta, L. (2021). Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. En La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En Porta Luis (coord). La expansión biográfica. (pp. 31/80.) CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección Narrativas, Autobiografías y Educación
- Porta L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. Revista del IICE (41). 35-46.



- Rubin, M. J. (2020). Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición. En Parchuc, Juan Pablo et al. *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 117-148.). CABA: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Tranier, J; Bazán, S; Porta, L; Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*. 24 (2). 1-18.
- Santos, B.d S. (2009). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI.
- Santos, B.d.S. (2020). *La cruel Pedagogía del virus*. CABA:CLACSO.
- Sbdar, J. y Parchuc, J. P. (2020). "Adentro del penal pasaban cosas para las cuales no teníamos nombre". Entrevista a Liliana Cabrera. En Parchuc, Juan Pablo et al. *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 231-242.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, D. y Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*. 20(36). 43-56.
- Suarez, D. y Bustelo, C. (2020). "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 *Revista COMMUNITAS* (ISSN: 2526-5970). 4 (7). 368–385.
- Yonofuii.[@yonofuiorg]. (28 de mayo de 2021). Reposted from [@lalibrearteylibros](#) Hay formas de ser y de nacer que son especiales, únicas; muchas de ellas, no elegidas. [Publicación].Instagram.
https://www.instagram.com/p/CPbk3vdA8L9/?utm_source=ig_web_copy_link
- Zelco, D. [Canal Filo UBA] (7 de octubre de 2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=o_Poq4p1oWM

Notas

¹ Doctora en Ciencias de la Educación (UBA) y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria post-doctoral de CONICET. Pertenece al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/FFyL/UBA). Coordinadora pedagógica y docente del Programa de Extensión en Cárceles (PEC/FFyL/UBA). Integra como investigadora formada el Proyecto de investigación UBACyT "Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización" (Programación Científica 2018), dirigido por el Dr. Juan Pablo Parchuc. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Tutora del Programa Específico de Doctorado "Investigación Narrativa y (Auto) biográfica en Educación" de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). <https://orcid.org/0000-0002-8640-8124> busteloce@gmail.com

² YoNoFui es un colectivo feminista que trabaja en proyectos artísticos y productivos, dentro y fuera de las cárceles de mujeres, de Argentina. En el capítulo "Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro" de la tesis doctoral, se describe de manera más exhaustiva YoNoFui como territorio político pedagógico. Liliana Cabrera es poeta, fotógrafa, editora y youtuber. Tiene tres libros de poemas publicados: *Obligado Tic Tac* (2011), *Bancáme y punto* (2013) y *Tu nombre escrito en tinta china* (2014), todos editados por su propio sello editorial Bancáme y Punto. Su historia es una de las cinco producidas en el marco de la tesis "Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica"(Bustelo 2017). pp84-103. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

³ El Taller Colectivo de Edición (TCE) es un curso extracurricular que forma parte del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). El TCE edita y publica tres revistas: *La Resistencia*, en el Centro Universitario Devoto; *Los Monstruos Tienen Miedo* y *Desatadas*. Lanzate a volar en dos de las sedes del Centro Universitario de Ezeiza. Estos espacios funcionan en el marco del Programa UBAXXII de educación en cárceles y las revistas se publican bajo el sello editorial de la Facultad de



Filosofía y Letras. En el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio dictaminado para hacer frente a la emergencia sanitaria desencadenada por el virus SARS-COV-2, el TCE dejó de asistir a los centros universitarios pero siguió en contacto con sus estudiantes. Desde abril de 2020 publican su producción en su blog: <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/> y en sus redes sociales (facebook e instagram) @tallercolectivoedicion

⁴ Buzones: otra forma de llamar a la celda de castigo, como tubo o confinamiento.

⁵ Este movimiento depende de la disponibilidad y potestad del Servicio Penitenciario. Ya que puede no haber móviles de traslado, personal, o voluntad, aun estando la orden del Tribunal.

⁶ "Bajar" a educación significa acceder a educación, llegar al centro universitario, a la escuela, o al sector de educación en donde realizan la actividad.

⁷ El Pabellón 50 del penal de Devoto está preparado para recibir a personas privadas de la libertad que se encuentran en una fase muy avanzada de su condena, incluyendo a los estudiantes del CUD. Se encuentra fuera del perímetro y del cordón de seguridad. Los internos de este pabellón gozan de un tratamiento acorde con esa situación previa a su salida del penal. Allí se encuentran alojadas hoy quince personas.

⁸ Se denomina peculio a la remuneración que perciben por su trabajo las personas privadas de la libertad

⁹ Cacho, Rodolfo Rodríguez, estuvo detenido en la cárcel de Devoto, entre otras. Su historia es una de las cinco producidas en el marco de la tesis "Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica" (Bustelo 2017). pp104-118. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹⁰ Sede de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

¹¹ El ENEC es un evento anual organizado por el Programa de Extensión en Cárceles y el Departamento de Letras (FFyL/UBA). Busca abrir un espacio de reunión y debate sobre la palabra escrita y las lenguas, políticas y acciones que la atraviesan. Su objetivo es poner en circulación saberes y prácticas vinculadas a la lectura y la escritura, la producción cultural y artística y las distintas formas de organización e intervenciones desde el arte, la cultura y la educación en contextos de encierro a nivel nacional. La programación propone conferencias y paneles temáticos, mesas de lectura, presentaciones de libros espectáculos en vivo, talleres, reuniones de trabajo, muestras de arte (pintura, fotografía, afiches), proyección de cortos y material audiovisual, exposición de libros, revistas y otras publicaciones producidas intramuros, y feria de productos de diseño elaborados por cooperativas y proyectos sociales vinculados al tema



NARRATIVAS ESCOLARES DE PROFESSORAS DE UM LUGAR COLONIZADO E REFORMISTA

SCHOOL NARRATIVES OF TEACHERS FROM A COLONIZED AND REFORMIST PLACE

NARRATIVAS ESCOLARES DE PROFESORES DE UN LUGAR COLONIZADO Y REFORMISTA

Aline Machado Dorneles¹
Maria do Carmo Galiazzi²

Resumo

Neste texto, articulamos nossas memórias de escolarização inicial às políticas públicas em educação com a intenção de mostrar suas influências na nossa formação de professoras pesquisadoras da área da Educação em Ciências. Com foco na formação de professores e na experiência centralizamos o presente estudo no aporte teórico e metodológico da pesquisa narrativa. No Brasil, um sentido reformista faz parte de nossa história e atinge o ensino provocando mudanças que condicionam a constituição (não só) de professores. Atentar-se para as implicações das políticas públicas na perspectiva das experiências vividas por professores é o pano de fundo deste artigo. Apontamos para a influência do estado a partir de decisões políticas e econômicas nacionais e internacionais em seus sucessivos governos reformistas. Trazemos aspectos históricos que conformaram a educação no Brasil tecidos com narrativas dos processos de escolarização.

Palavras-chave: políticas públicas; pesquisa narrativa; formação de professores

Abstract

In this text, we articulate our memories of initial schooling to public education policies to show their influences on our training as research teachers in the field of Science Education. Focusing on the training and experience of teachers, we centered this study on the theoretical and methodological contribution of narrative research. In Brazil, a reformist sense is part of our history and affects education, causing changes that affect teachers' constitution (not only). Paying attention to the implications of public policies from the perspective of the experiences lived by teachers is the background of this article. We highlight the influence of the State based on national and international political and economic decisions in its successive reformist governments. We bring historical aspects that shaped education in Brazil intertwined with narratives of school processes.

Keywords: public policies; narrative inquiry; teacher education

Resumen

En este texto articulamos nuestras memorias de escolarización inicial a las políticas públicas en educación con la intención de mostrar sus influencias en nuestra formación como docentes investigadores en el campo de la Educación Científica. Centrándonos en la formación y experiencia del profesorado, centralizamos este estudio en el aporte teórico y metodológico de la investigación narrativa. En Brasil, un sentido reformista es parte de nuestra historia y afecta la educación, provocando cambios que afectan la constitución (no solo) de los docentes. Prestar atención a las implicaciones de las políticas públicas

desde la perspectiva de las experiencias vividas por los docentes es el trasfondo de este artículo. Señalamos la influencia del Estado a partir de decisiones políticas y económicas nacionales e internacionales en sus sucesivos gobiernos reformistas. Traemos aspectos históricos que moldearon la educación en Brasil entretejidos con narrativas de procesos escolares.

Palabras clave: políticas públicas; investigación narrativa; formación docente

Recepción: 14/07/2021

Evaluado: 13/09/2021

Aceptación: 30/09/2021

1 - Introdução

“O vento é sempre o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha”
(Cecília Meirelles)

Muitas são as razões que podem justificar a intenção de escrever este texto: duas professoras de Química mobilizadas em resgatar suas narrativas de escolarização e assim compor o contexto investigado a partir das nossas histórias de formação. Como poeticamente nos tocam as palavras de Cecília Meirelles e sintetizam nossa intenção: mostrar como nossa vida escolar tem sido condicionada pelos contextos, pelas mudanças curriculares, pelas políticas públicas, pelos processos de formação. No nosso caso, as respostas foram diferentes porque o mesmo vento nos afetou em momentos escolares diferentes. Nossa intenção acadêmica é articular contextos macro-estruturantes com nossas histórias de formação, mostrando assim como é importante discuti-los na formação de professores.

Desse modo, tecemos um texto fundamentado teórico e metodologicamente com a aproximação da Hermenêutica Filosófica e com a pesquisa narrativa. Temos aprendido sobre a importância da tradição para a compreensão apoiados na contribuição da Hermenêutica Filosófica (GADAMER, 1997; SOUSA; XXXXX, 2018), ROHDEN, (2014); ZAMBAN, (2020). A tradição e a história são temas que nos chegaram mais recentemente e que influenciaram o currículo das Licenciaturas em Química.

O texto inicia com nossa chegada na pesquisa narrativa e apontamos possibilidades de diálogo entre Dewey e Gadamer para, a seguir, apresentarmos o espaço tridimensional como elemento da pesquisa narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2011). Nossa paisagem vai se descortinar entre tramas, reformas e fusão de horizontes interpretativos. A seguir, uma breve história da educação e nesta história encontramos fatos que, de certa forma, nos atravessaram, mesmo que não tenhamos estado presentes.

As histórias de cada uma estão apresentadas na primeira pessoa do singular indicadas por nossas iniciais, e nossas descrições de fatos, políticas e interpretações, quando exigem, na primeira pessoa do plural. Neste momento em que no Brasil o horizonte está sombrio, mais ainda se torna necessário narrar como denúncia de ataques severos à educação e às universidades públicas.

2 - Pesquisa (auto)biográfica: alguns apontamentos

Temos sido constituídos com um olhar para a escola e a formação de professores em que a pesquisa narrativa nos envolveu a partir de Clandinin e Connelly que nos leva a Dewey (2010). Neste texto tencionamos mostrar como chegamos na formação de professores, na

indagação e reencontro com nossas próprias histórias, e assim revitalizar os processos de imaginação pedagógica e a reconstrução democrática do discurso público acerca da educação (SUÁREZ, 2021).

Freitas e Ghedin (2015) ao problematizar a Pesquisa Narrativa como método e fenômeno na formação de professores fazem uma revisão histórica e também trazem argumentos para sustentar nossas lembranças. Sabemos que o que lembramos não são uma descrição da realidade e são ressignificadas no momento em que são narradas, assim narrar se torna um processo de produção de novos significados (ABRAHÃO, 2011). Concluem que apesar do intenso debate da legitimidade das narrativas nas pesquisas, se mostra potente para aprofundar o conhecimento de si ao mesmo tempo que amplia significados e saberes a partir de suas experiências.

Temos nos dedicado a compreender a Hermenêutica Filosófica de Gadamer (1997) e, então, para dialogar com a experiência da pesquisa narrativa que, segundo Clandinin (2013), se sustenta na teoria da experiência de Dewey, buscamos por afinidades entre estas duas teorias (HIGGINS, 2010; JEANNOT, 2001). Os especialistas em cada uma das duas teorias que olham de uma para a outra podem, como têm sido frequente, apontar diferenças importantes, mas nossa intenção é de buscar por afinidades, ainda mais que na nossa história de pesquisadores na formação de professores de Ciências, a pesquisa narrativa e a Hermenêutica Filosófica se articulam e dialogam. Concordamos com Teitelbaum e Apple (2001, p. 200) que: Dewey exerce influência no pensamento educativo para além das críticas que tem recebido, "uma vez que a sua análise intensiva de muitas das questões sociais prementes continua ainda hoje a assumir uma preocupação vital".

No Brasil, em um momento em que sofremos o ataque às instituições científicas, à educação pública e a democracia o pensamento de Dewey, embora controverso, se atualiza: Tanto a filosofia quanto as atividades científicas, portanto, devem servir a um projeto de sociedade, o que só é possível com o abandono de verdades imutáveis e de práticas de investigação socialmente descomprometidas. A sociedade almejada por Dewey é a democracia, um modo de vida cooperativo em que todas as definições advêm de consensos obtidos mediante livre e aberta participação de todos. (CUNHA, 2001, p. 89) A obra Pesquisa Narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2011) foi decisiva para nossa aproximação com a pesquisa narrativa como modo de estudar um fenômeno e como também metodologia de pesquisa.

Esta obra foi tão importante que em duas situações me acompanhou: na cirurgia de meu pai, em que fiquei a seu lado torcendo por sua recuperação e, durante as noites em claro, lia e traduzia o livro. Ele se recuperou! Depois, em uma cirurgia a que eu mesma fui submetida e levei o livro para ler enquanto esperava por minha alta do hospital. Essa leitura me levou a entrar em contato com a Dra. Jean Clandinin, que me apresentou a Dra. Dilma Mello cuja parceria iniciou com sua vinda à Rio Grande no Seminário de Metodologia de Pesquisa no início dos anos 2000 e se consolidou com a participação da Profa. Dilma no Seminário Internacional de Narrativa³ realizado, recentemente, com a parceria da professora na organização, integrando os Programas de Pós-Graduação da FURG e da UFU. Depois, o encontro com Dr. Daniel Suárez e seu grupo e mais recentemente na parceria no Programa de Doutorado em Investigação Narrativa (MC)

Seguimos aqui a sugestão de Jeannot (2001) de não nos deixarmos influenciar por clichês de que o pragmatismo é hostil à tradição e à autoridade ou que o pragmatismo exalta a *techné* acima da *phronesis*. Ou de pensar que a Hermenêutica Filosófica é uma versão idealista, que a fusão de horizontes se articula ao Espírito Absoluto de Hegel ou que é politicamente conservadora. Claro que são temas que geram intensos debates, mas seguindo Jeannot (2001) nossa intenção é mais modesta, buscando salientar os pontos comuns dos dois filósofos sobre a filosofia da experiência e lembramos da célebre frase de Gadamer em um debate com Derrida: Pode ser que ele tenha razão. Nós aqui,

parafraseando Gadamer, entendemos que os dois podem ter razão e vamos explicitar onde entendemos que eles concordam, considerando os argumentos de Higgins(2001; 2010) e Jeannot (2001).

De acordo com Higgins (2010), Dewey e Gadamer são críticos em relação de filosofias modernas clássicas que apostam na separação entre sujeito e objeto ou consciência e reflexão. Ambos admiram Hegel em seu intento de reconstruir a filosofia da experiência e com Heidegger, Dewey e Gadamer também pretenderam reverter a orientação moderna da epistemologia colocando a filosofia anterior a ela.

Seria justo afirmar que ambos procuraram situar fenomenologicamente as bases de pesquisa em fenômenos existenciais concretos da compreensão deslocando-se da epistemologia para a ontologia (JEANNOT, 2010).

Ambos compartilham a concepção de experiência acontecendo em círculos que podem se ampliar ou virar rotina. Dewey auxilia a vermos a conexão entre a obra e a sabedoria prática e Gadamer nos orienta a aprofundarmos a compreensão sobre a sabedoria prática como uma abertura para uma nova experiência (HIGGINS, 2001) e isso para nós é importante porque entendemos nossa atividade de ensino como experiência que não queremos rotinizar, nossa invenção de ensino como invenção de nós mesmos.

Parece-nos, assim, que a construção de Dewey da arte como experiência pode dialogar na conceituação da experiência hermenêutica de Gadamer. A obra de arte não é um objeto que se coloca em oposição ao sujeito. Ao contrário, tem sua verdade no fato de que ela se torna uma experiência que muda a pessoa que a experiencia. Com a obra de arte aprendemos a nos compreender, e isso significa que na continuidade de nossa existência, suspendemos a descontinuidade e a pontualidade da vivência. (GADAMER, 1997, p. 103). O sujeito da obra de arte não é a subjetividade, mas a obra em si. Também se aproxima a ideia de jogo de Gadamer apresentada em Verdade e Método da experiência de Dewey que acontece para os sujeitos não só em relação ao tema da experiência, mas também ao como ela acontece e ao o quê da experiência integrados em suas múltiplas conexões. Como Gadamer afirma, o verdadeiro sujeito do jogo não é o jogador, mas o jogo mesmo. Também Dewey afirma que os desejos e as urgências dos sujeitos se articulam com o que é objetivamente realizado. Os dois autores também criticam a teoria estética de sua época e buscam reconceitualizar o que a experiência é (JEANNOT, 2001).

Para Dewey, a integração entre, o que muito na filosofia se consideram separados, sujeito e objeto, é a característica de cada obra de arte, o que Gadamer sumariza como sendo a experiência estética que se configura pelo pertencimento à vida comum de uma comunidade histórica (JEANNOT, 2010). Os dois autores compartilham a ideia de emancipar a estética da concepção museológica presente no século XIX. E Jeannot (2001) conclui que "toda experiência é expressiva e então "arte em germe", independentemente da questão de sua excelência ou mérito (idem, p. 10). Dewey e Gadamer também convergem ao abordarem a questão da verdade artística. O encontro com a obra de arte para Gadamer aponta para compreensão, conhecimento e verdade, concluindo que a arte é conhecimento. Quanto a Dewey, ele mesmo observou que era preciso atentar a seus leitores que sua abordagem sobre o conhecimento e a verdade ser instrumentalista ter sido mal interpretadas. Para ele, o conhecimento é instrumental para o enriquecimento da experiência imediata pelo controle que ele exerce sobre a ação e isto vale para a ciência e para a arte. Não se aproxima da compreensão de Gadamer que a arte é conhecimento? Jeannot (2010) responde afirmativamente que o projeto da Hermenêutica Filosófica de Gadamer não está distante do que Dewey propõe.

Aceitando a aproximação proposta por Jeannot (2010), embora não seja consensual, se toda experiência é uma arte em germe, a pesquisa que atenta para a experiência, seja a partir de Gadamer ou Dewey, como é a pesquisa narrativa, é conhecimento.

Clandinin (2013) destaca que a pesquisa narrativa se sustenta em dois critérios da experiência como proposta por Dewey: a interação e a continuidade e se articulam com o espaço tridimensional da pesquisa narrativa com as dimensões de temporalidade, lugar e sociabilidade.

Assim, Clandinin e Connelly (2011, p. 2) assumem a continuidade:

A ideia que a experiência se manifesta a partir de outras experiências, e experiências apontam para outras experiências. De onde alguém se posiciona nesse continuum - o imaginado agora, algo imaginado no passado, ou um futuro imaginado - cada situação tem uma base experiencial no passado e aponta para uma experiência futura.

Um dos conceitos da pesquisa narrativa que muito nos chama atenção na pesquisa narrativa é o conceito de espaço tridimensional nos faz movermos mais profundamente nos múltiplos sentidos das experiências. Este conceito sempre nos mobilizou porque as dimensões que a autora apresenta, temporalidade, lugar e sociabilidade que apresenta a experiência dos participantes não são dimensões independentes, e é isso mesmo que queremos mostrar. Quando conseguimos mostrar as três dimensões de espaço tridimensional de pesquisa, nós tornamos as histórias de vida visíveis também, assim um texto narrativo pretende o engajamento a partir das lembranças dos participantes. Os textos narrativos não têm respostas porque os pesquisadores narrativos não chegam à pesquisa com questões.

A perspectiva tridimensional também é trazida para a pesquisa narrativa por Abrahão (2011) em relação ao tempo: passado, presente e futuro e aproximando-se de Clandinin e Connelly (2011) no argumento de que a pesquisa narrativa é fenômeno e método. Acrescenta, articulando-se a nossa intenção neste texto, como processo de aprendizagem, de autoconhecimento e de ressignificação do vivido.

Lembramos aqui de Lima (2007) que em seu livro conta de sua preocupação em ter questão de pesquisa ao realizar seu doutoramento, ao que foi tranquilizada por um de seus professores, Dr. João Wanderley Geraldi, que lhe disse que em sua pesquisa ela contava uma história e, portanto, não tinha questões. A intenção é engajar quem interage com nossas histórias, a audiência, como denomina Clandinin e Connelly (2000) para repensar e reimaginar nossas ações e o modo como nos relacionamos com os outros (CLANDININ, 2013).

Clandinin e Connelly (2011, p. 50) apresentam o espaço tridimensional:

nossos termos são pessoais e sociais (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados com a noção de lugar (situação). Este conjunto de termos cria o espaço metafórico de pesquisa narrativa, com a temporalidade sendo uma das dimensões, o pessoal e o social sendo outra das dimensões e o lugar a terceira dimensão. Usando este conjunto de termos, qualquer pesquisa pode ser definida por este espaço tridimensional: estudos têm dimensões temporais e endereçam assuntos temporais; eles focam no pessoal e no social em um equilíbrio adequado para a pesquisa; e eles ocorrem em lugares específicos ou sequência de lugares.

Este modo de apresentar as dimensões da pesquisa narrativa nos parece ser potência para um conjunto enorme de paisagens, usando aqui a metáfora dos autores, a serem narradas. A dimensão pessoal-social faz com que possamos nos mover em questões, desejos, expectativas e conexões internas "como sentimentos, expectativas, reações estéticas e

disposições morais" e externas, que são em relação às condições existenciais. Percorrer a dimensão do passado, presente e futuro é fácil de entendermos, pois é a temporalidade que vivemos cotidianamente e o lugar também aponta para regiões geográficas da paisagem de pesquisa (CLANDININ, 2013, p. 58). A autora aponta para este conceito como um espaço tridimensional metafórico e ao imaginá-lo, parece-nos um caleidoscópio com suas três faces com seus pequenos fragmentos coloridos e que ao girarem mudam infinitamente as paisagens.

Assim, o foco da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Rosiek (2007) não é apenas em experiências individuais, mas em narrativas sociais, culturais e institucionais dentro das quais as experiências individuais constituem, moldam, expressam e interagem. A pesquisa narrativa estuda a experiência individual no mundo e pode ser estudada observando, vivendo ao lado de uma outra pessoa, e escrevendo e interpretando textos.

Neste sentido, nossas experiências são narradas com foco em experiências educativas. Assim nosso lugar tridimensional passa então pelas cidades e escolas e universidades onde estudamos e somos professoras. Nossas questões pessoais se cruzam com as questões sociais e nisso com a educação, o ensino de Ciências, a graduação em Química e a pós-graduação em Educação em Ciências. Não só deste conjunto de interações somos as professoras que nos tornamos, no entanto, o texto procura mostrar como são decisivas as decisões governamentais que atingem e conformam a escola e a formação de professores. Encontramos ressonância em nosso trabalho de articulação de nossas histórias com fatos, eventos, documentos, políticas públicas em Aguirre (2021, p. 280) ao afirmar que se estabelece uma dupla hermenêutica, uma de compreender o contexto e outra a compreensão de quem narra:

Esto significa que el análisis parte de los documentos y normativas oficiales, recurre posteriormente a las voces de los protagonistas y sus experiencias biográficas para luego retornar a los documentos prestando atención a las tensiones, rupturas y continuidades que cada proyecto de política pública asume, en sus variados niveles de traducción. Recursivamente, este ejercicio posibilita indagar cada etapa priorizando el dialogo entre dimensiones microsociales y macro-estructurales colocando en el centro del análisis los rostros humanos de cada política (Aguirre, 2021, p.280).

Para nosso intento, a seguir, descrevemos brevemente a história da educação no Brasil assinalando a desigualdade de oportunidades entre ricos e pobres e, posteriormente, breve história da educação de nossos pais para chegarmos às nossas histórias na educação básica com algumas de nossas lembranças e alguns guardados.

3. Narrativas de escolarização: um breve resgate histórico da Educação Básica brasileira

Para um breve recorrido pela história da educação no Brasil tomamos por base, entre outros, Lopes, Faria Filho e Veiga (2020) que reúnem textos de pesquisadores de diferentes partes do Brasil sobre a História da Educação e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) que focam suas análises nas políticas, estrutura e organização da educação escolar. Decidimos manter a denominação das etapas e níveis do ensino usadas em cada época, pois entendemos que dizemos por nossos discursos e narrativas, pois eles dizem por si. Como já bem descrita, a história da educação colonizadora no Brasil tem início com os jesuítas no século XVI com o objetivo de catequizar e dominar os índios num momento que na Europa a tendência era de laicização da educação. É interessante lembrar que os

jesuítas foram contrários à defesa de Martinho Lutero por um contato com Deus pela leitura individual da Bíblia. Seguiam a tradição da Igreja Católica da transmissão da palavra de Deus pela pregação da qual eles eram os legítimos herdeiros (HANSEN, 2020). A escola jesuítica era para a classe dominante para preservar a cultura portuguesa, para os índios para serem dominados e para preparar novos missionários (PAIVA, 2020). Pobres, mulheres e negros escravizados eram excluídos (SOUZA, MIRANDA, SOUZA 2018). Vivia-se um tempo de guerra entre índios e portugueses na disputa da terra em que a morte era naturalizada. Essa guerra cotidiana ampliada a franceses, ingleses e holandeses no litoral e a bandeirantes no interior, que não era experiência cotidiana em Portugal, não abalou o currículo, muito menos a disciplina. Tampouco foram consideradas ilícitas a morte e a escravidão até mesmo pelos jesuítas. Os jesuítas, com uma formação europeia, ensinavam os clássicos europeus, latim, falas piedosas, recitação de poesias. A sociedade brasileira se transformava em uma estrutura rígida e hierárquica em que a ordem e a religião continuavam a comandar. Educava-se para fugir do pecado. Esta relação entre os jesuítas e a população não foi tranquila e muitas vezes os portugueses estavam do lado dos índios e negros escravizados para a produção de uma sociedade hierarquizada assentada no processo de colonização exploradora. Aumentava a distância entre as letradas e a vida vivida (PAIVA, 2020).

Os jesuítas permaneceram no Brasil por dois séculos, e os interesses distintos entre Portugal e a Companhia de Jesus resultaram no fim da época jesuítica sendo expulsos de Portugal e de suas colônias. A Reforma Pombalina trouxe mudanças para o sistema educacional português. Na Universidade de Coimbra, para onde iam filhos de brasileiros da classe dominante, foram incluídas matérias como Mineralogia, Química e Geologia (MARQUES, 2010). Em Portugal, a escola desde o início foi excludente, aos nobres os estudos maiores que permitiam o acesso à universidade e, para a maioria, os estudos, menores que se limitavam à leitura, escrita e cálculo.

A implantação da Reforma Pombalina no Brasil enfrentou dificuldades com omissão e descaso do governo, mas era preciso pensar na formação de professores. Não havia qualquer plano de carreira para os professores, indício de pouca valorização desde os primórdios da colonização portuguesa. Eram selecionados pela Coroa que os fiscalizava bem como o material didático empregado. O diretor-geral, que obedecia aos interesses do Reino, inspecionava os professores e suas aulas régias. Aos professores eram dadas algumas regalias, mas arcavam com todas as despesas fazendo a escola em sua casa e adquirindo material didático. Havia os mestres que alfabetizavam, as primeiras letras, e os professores das demais cadeiras. O método, mesmo que houvesse mais alunos em uma sala, era individual (FARIA FILHO, 2020)

Até a vinda da família real, a educação ficou a mesma, as mulheres permaneceram com pouca instrução, a maioria analfabeta e para as que quisessem estudar o convento era o caminho e neles o ensino era de leitura, de escrita, de música, do órgão e de trabalhos domésticos (RIBEIRO, 2020).

Com a vinda da família real, foi preciso pensar em instituições culturais e científicas, de ensino técnico e de ensino superior para os filhos dos nobres, majoritariamente. A instrução elementar, neste período, ficou restrita quase que exclusivamente à esfera privada (VILLELA, 2020).

As constituições do século XIX promulgadas após a Independência, pleiteavam educação pública básica e o ensino universitário e se precisavam de professores cuja formação inspirava-se no Iluminismo. Foi bastante defendido o método mútuo em que professor e alunos mais adiantados auxiliavam o professor. No final do século XIX, instituiu-se o

método intuitivo em que se chamava atenção aos processos de aprendizagem dos alunos (FARIA FILHO, 2020).

As escolas normais vão substituir o mestre-escola pelo professor formado e preparados para a atividade docente, surgem assim as primeiras associações profissionais. Foi valorizado o curso Normal com ênfase nas metodologias e não no conteúdo, inicialmente destinado apenas aos homens, permanecia muito semelhante ao conteúdo dos anos iniciais. Quando permitida a presença de mulheres nos cursos Normal, a organização curricular teve menor carga horária nas cadeiras das exatas. (VILLELA, 2020).

Não foi muito animador o período após a Proclamação da República com algumas reformas que não focaram a realidade brasileira e se inspiraram na Europa e nos Estados Unidos. A formação de professores permaneceu sem grandes mudanças. Faltavam professores. Nada mudou até o final da Primeira Guerra Mundial quando houve um clamor por educação pública. O analfabetismo beirava 80% da população brasileira.

Não era diferente no Rio Grande do Sul como afirma Silva (2006), com a República percebe-se um aumento do número de aulas públicas no estado, mas a preocupação até então era mais voltada para o ensino religioso do que à escola. Com os imigrantes, surgia a necessidade da escola para que estes aprendessem o Português e os imigrantes alemães, muito preocupados com a educação, decidiram por conta própria trazer auxílio. Em razão disso, a Ordem Marista chegou ao Rio Grande do Sul dedicando-se inicialmente à área rural, carente de instrução e educação religiosa, para mais tarde deslocar-se aos núcleos urbanos.

Matiello e Luchese (2016) apresentam a educação nestes primórdios de Veranópolis, *minha cidade natal* (MC). A antiga colônia de Alfredo Chaves foi fundada em 1884, emancipada em 1898, e teve substituição do topônimo por Veranópolis em 02/01/1945, e a educação esteve permeada por umitas deficiências.

Inicialmente surgiram algumas escolas particulares leigas, com aulas ministradas em italiano e até polonês. No final do século XIX foram criadas algumas escolas públicas subvencionadas pelo Estado ou Município. No entanto, é fato comprovado pelos Relatórios, que durante várias décadas o ensino ficava em segundo plano, embora o discurso dos responsáveis dissesse o contrário. Em várias administrações, o número de soldados da Guarda Municipal era maior do que o número de professores. (FARINA, 2012, p.223).

Surgiram as primeiras universidades do Brasil, em Manaus, em 1909, em São Paulo, uma universidade privada, em 1911, em Curitiba em 1912, todas elas de curta duração até a Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e em Minas Gerais em 1927, enquanto isso o analfabetismo era muito alto na colônia de Alfredo Chaves. A religião era mais importante que as escolas. Havia no Rio Grande do Sul muitas igrejas e poucas escolas anexas às igrejas (KREUTZ, 2000).

No governo de Getúlio Vargas, em um período de alto nacionalismo, promulgaram-se vários decretos interferindo nas escolas dos imigrantes. O Decreto 406 de maio de 38 obrigava que os professores fossem brasileiros natos, todos os materiais tinham que ser em Português. O Decreto 2006 de 1939 obrigava a análise dos livros didáticos pelo Ministro da Educação e o Decreto 1545 de 1939 instruiu os secretários estaduais a construir escolas. (KREUTZ, 2000, 366).

A Reforma Francisco Campos inseriu a disciplina de Ciências Físicas e Naturais no ensino secundário com um viés positivista. Nesta época surgiu o Manifesto dos Pioneiros cujo objetivo principal era a expansão da escola pública, laica e gratuita com uma ideia de racionalidade científica na educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012). Redigido por Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Roldão Lopes de Barros,

Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles, impulsionou o movimento da Escola Nova que defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O Manifesto e o movimento da Escola Nova foram muito criticados pela Igreja Católica que mantinha uma expressiva rede privada de escolas.

Neste período surgiram a Universidade do Distrito Federal (RJ), a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Anísio Teixeira, de família abastada baiana, formado em escolas tradicionais jesuítas, enfrentou resistência a suas ideias de uma educação pública de qualidade para todos.

O curso de Pedagogia surgiu no governo de Getúlio Vargas com duração de três anos que atribuía o título de bacharel e o curso de Didática com duração de um ano e meio e o título de licenciado. Assim, o bacharelado era mais que a licenciatura em tempo de duração, ou dito de outra forma, para ser professor precisava menos, ou ainda ser professor é menos. No Rio Grande do Sul somente em 1934, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi criada a partir da Escola de Engenharia e em 1928 oferecia além do curso de Engenharia, os cursos de Agronomia, Veterinária e Química (CUNHA, 2020).

Bem distante de pensar em uma escola laica era o movimento que acontecia em cidades distantes dos centros urbanos, como no então município de Alfredo Chaves, de colonização italiana essencialmente católica, situado na serra gaúcha.

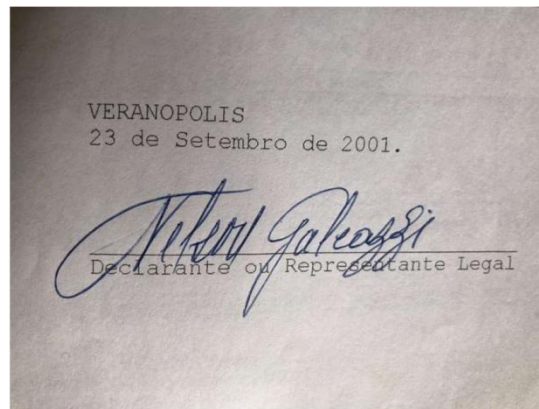
Neste tempo certamente havia escola na então colônia de Alfredo Chaves. Freiras e maristas já haviam se instalado e uma escola pública, a Escola Filipe dos Santos, ensinava as crianças desde os anos 20. A assinatura sôfrega de meu avô mostrada no boletim de meu pai é um indício de pouca escolarização. O boletim de meu pai, estudante do Collegio S. Luiz Gonzaga, uma escola católica marista, datado de 01 de maio de 1931, informa que com 9 anos, cursava o Curso II e naquela semana estava em primeiro lugar entre 34 estudantes, alcançando 265 pontos, o que lhe conferia receber um boletim na cor rosa, cuja nota era 10 – excelente. Boletim amarelo erasofrível e branco insuficiente. Não havia qualquer outra informação curricular além das assinaturas do Frei cujo nome não está legível e de meu avô. Meu pai me presenteou com o boletim para mostrar para seus netos quando crescessem (MC).



Fonte: da autora

Minha mãe relatou que minha avó aprendeu a ler e a escrever sozinha motivada pela vontade de ler os jornais da época. Eu também lembro de um dia, sentadas na cozinha, alguém bater à porta, eu atender. Era preciso que minha avó assinasse um documento. Foi aí que percebi sua dificuldade em escrever seu nome. (MC)

Na minha família sempre a letra de meu pai era elogiada por todos e observando sua assinatura, a semelhança com a letra do boletim, certamente não a sua, ainda criança à época, leva a pensar sobre a importância dada à caligrafia. E tão linda era por todos considerada, esposa filhas e filhos, que é como se identifica seu nome em seu túmulo. (MC)



Fonte: da autora

As lembranças de minha mãe sobre a escola remetem a uma menina sapeca, falante e cheia de travessuras em uma escola pública, a Escola Filipe dos Santos, onde também estudaram meus tios. Ela conta que uma vez combinou com seus colegas que ninguém faria o tema e assim ninguém apresentou a tarefa feita. Como a professora não conseguiu que os alunos dissessem de quem tinha sido a ideia, castigou solicitando muitas vezes que se escrevesse a mesma frase e minha mãe caprichou. Quando a professora viu sua tarefa, a elogiou e teve como resposta que ela não merecia o castigo. (MC)

Chama atenção o nome da escola pública Escola Filipe dos Santos, líder da Revolta de Vila Rica contra a metrópole portuguesa. Como afirmam Fernandes, Beluzzo e Castro (2019, p.107) considerando à nacionalização do ensino:

as culturas escolares foram permeadas por questões étnicas, culturais, próprias da região colonial italiana no interior do Rio Grande do Sul. Desta forma, as práticas escolares, além dessa hibridização cultural, foram fortemente marcadas pelos princípios que regem a disciplina, a ordem e a religião, sendo uma das alternativas de escolarização aos imigrantes italianos e seus descendentes. Uma instituição que inicialmente intenta propagar a italianidade e paulatinamente passa a satisfazer as exigências do governo brasileiro.

As escolas maristas se difundiram no estado do Rio Grande do Sul como atestam Fernandes, Beluzzo e Castro (2019, p. 111) e vão se transformando de acordo com as exigências do governo de Vargas:

a escola confessional adequou-se em certo momento como uma possibilidade em conciliar a etnicidade, a fé e a educação. O que progressivamente alterou-se quando passam a colaborar com o governo brasileiro em prol de um ensino nacional. Ao passo que houve um esforço intensivo em instalar escolas públicas graduadas, em especial a partir de 1937, para assim controlar de forma mais próxima sua atuação e garantir um ensino pautado em princípios nacionais.

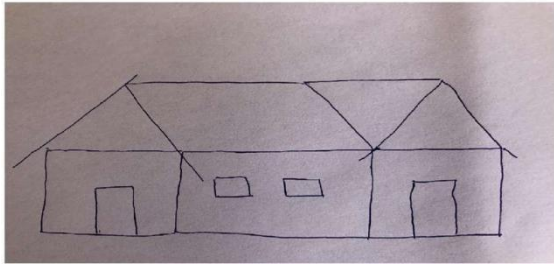
No período do Estado Novo de Vargas a partir de 1937 dominava na educação a racionalidade político-ideológica (SAVIANI, 1998) cuja intenção era o fortalecimento de um pensamento nacional. A escola pública foi vista e utilizada para a nacionalização destes alunos, filhos de descendentes, sobretudo italianos. *E quando minha mãe narra suas lembranças da escola, recorda minha avó a corrigir seus irmãos quando falavam errado o Português. Lembro também de minha tia Otília, com muito pouco estudo comparada com os irmãos, me contar que durante a Segunda Guerra Mundial foi proibido falar o "talian", dialeto falado na região.* (MC) Em relação à proibição, Farina (1992) aponta que já era proibido falar italiano desde 1914, no entanto com a Guerra silenciaram-se as cantorias e o dialeto da região.

Ressaltamos que enquanto na capital do país se discutia a formação de professores, surgiam algumas universidades, aparecia o Manifesto dos Pioneiros, em centros urbanos menores e distantes, como é o exemplo de Veranópolis, se vivia um tempo educativo marcado pela religião em escolas confessionais destinada aos filhos de famílias mais abastadas da cidade.

É importante considerar que as Irmãs de São José atuavam na educação no município desde 1917, mas foi a partir de 1948, com a ocupação do prédio construído especificamente para o colégio, que ele passou a denominar-se Regina Coeli. Passou a denominar-se Escola Normal Regina Coeli em 1954. Em 1969, o colégio passou da condição de confessional católico para comunitário, porém a direção da escola ficou a cargo das Irmãs de São José até o ano de 1976 (MATIELLO; LUCHESE, 2016).

Alguns professores sempre nos deixam marcas. Não foi diferente comigo. Uma delas, a Irmã Carmelita, professora de minhas primas, das mais velhas às mais novas, de minha irmã e minha nos meus anos de Jardim de Infância com quem fiz mais de um ano de Jardim de Infância à espera da idade para entrar na primeira série. Era uma Jardim de Infância só de meninas e a boneca na foto mostra esta inclinação feminina na educação das meninas (MC).





Fonte: a autora

Passei por um teste para começar o primeiro ano de tanto que insisti com minha mãe, assim comecei poucos meses antes de completar 7 anos. O teste era desenhar uma casa e havia me chamado atenção tempo antes no sótão da casa de uma tia minha, Tia Iria, um desenho que treinei até conseguir fazer, e isso levou muito tempo a pensar para onde tinha que ir o lápis. O desenho surpreendeu a Irmã Maria Enilda. Fui aprovada com sorte! Reproduzo o desenho sem preocupação por precisão no traço, mas sobre a perspectiva que ele mostrava.

Minha ansiedade pelo primeiro dia de aula no primeiro ano era quase insuportável. Não queria voltar ao Jardim da Infância. Eu havia cansado de ter estado com a Irmã Carmelita. As atividades eu conhecia de cor, com sementes, miçangas e lantejoulas. Convenci minha mãe a me matricular no Grupo Escolar Virgínia Bernardi onde trabalhavam duas de minhas tias: minha madrinha, Tia Carmen, professora, e Tia Otilia, que não havia estudado e trabalhava na cozinha. Fiquei pouco tempo, talvez um ano. Na Escola Normal Regina Coeli tinha um pátio coberto onde fazíamos o lanche e um bar para comprar merenda. Na escola pública também lembro do pátio e da merenda para todos, meninas e meninos juntos. No dia de início das aulas em março, houve um acidente com o ônibus escolar que trazia crianças do distrito (atualmente município) de Fagundes Varela para as aulas na cidade. Teve vários feridos e as aulas não iniciaram porque as escolas receberam as crianças feridas. Em 31 de março também as aulas foram suspensas pelo Golpe Militar de 64. Senti a mesma indignação por não ter aula sem entender aos meus 7 anos o que na época se chamava de Revolução! sic! Lembro os tanques do exército circularem pelas avenidas (poucas), maseu ouvi que eles tinham vindo para organizar o país! E o primeiro ano chegou. (MC)



Fonte: a autora

Na ditadura militar vigorava na educação uma racionalidade tecnocrática (SAVIANI, 1998) em que o governo militar punha em ação o plano de modernização da indústria nacional.

Do Golpe, não lembro de fatos ou eventos. Contava-se em família que em uma família os militares haviam revistado a casa e encontrado livros suspeitos. Eu não entendi o que era um livro suspeito. E quando iniciei o Primário, em aula se falava muito em ouvir o chamado de Deus para seguir a vida religiosa e que, caso alguma de nós ouvisse a voz de Deus era para comunicar à família. Eu ouvi a voz de Deus no Primeiro ano, em 1964 e, obediente, comuniquei à minha mãe que me desconversou. Insatisfeita levei o chamado para a Irmã Stella e ouvi a seguinte resposta: - Querida,

a vida religiosa não é para ti! Com a resposta clara e objetiva de alguém que estava mais próxima de Deus do que eu, não mais me preocupe com isso, pois afinal eu era muito obediente. (MC)

A foto do primeiro ano primário foi tirada na praça central da cidade e a professora era Ir. Maria Enilda. Como se poderia supor, não há alunas negras na foto. Claro que não poderíamos imaginar que nossos antepassados haviam vindo ao Brasil para ocupar o espaço geográfico e também, mais aterrador, por motivos de ordem racial para branquear o país (KREUTZ, 2020). Lembro de alguns nomes de minhas colegas: Nilda e Nildete Anzolin; Clarice Zuchinalli, Nálvia e Vanise Guzzo, Clarinda Chiaradia, Ivanete Faganello, Ivanete Vivan, Fátima Galiazzi e Rosane Tagliari, ou seja, todos sobrenomes de origem italiana. Todas tínhamos cabelo cortado e, do uniforme, chama atenção a gravata. As meninas todas com um livro ou uma boneca nas mãos. Pode-se ler o título de um deles: A Infância Brasileira. Houve nesse tempo, uma aluna negra em aula e ninguém queria sentar com ela na classe que era em dupla. Ela era braba e tínhamos muito medo dela. Ameaçava de nos bater na saída da escola. Morava numa região mais próxima do cemitério, onde morava a população negra e mais pobre (MC).



Fonte: a autora

As aulas de música faziam parte do currículo, como mostra a foto acima. Era uma turma do 40. ano primário. A professora, Irmã Helena, recomendava que na foto todos olhassem para frente. Quase todas obedeceram, eu, sem titubear. Para o dia da foto era necessário comparecer na escola usando o uniforme oficial, que consistia em um colete azul marinho e camisa branca. A saia era plissada e guardada sob o colchão para ficar bem passada e não perder o vinco. Era retirada de baixo do colchão na noite anterior a seu uso. Assim eram necessários dois uniformes, o diário e o usado em dias oficiais. Na foto, estamos representando as notas musicais com as mãos em diferentes alturas. Alguns nomes vêm à memória: Rosane, Vaneci, Nálvia, Loiva, Maria Mercedes, Clarice, Clarinda, Nildete e Ivanete e assim seguimos juntas até o final do Ginásio. No fundo da sala sentavam as juvenistas, vindas de outras cidades para seguir a formação religiosa. Eram impedidas de usar qualquer adereço. Lembro de uma delas em aula levar escondido um pequeno espelho e usar batom, mas era tremendamente criticado. As classes em duplas foram trocadas posteriormente e eram de configuração diferenciada, justificada pela Irmã Maria Francisca: para facilitar a organização de trabalhos em grupo. Cada uma era um quarto de círculo. Aproximando-se 4 delas pelas pontas do triângulo, formava-se uma mesa redonda. Das professoras da escola, a lembrança traz, além da irmã Maria Enilda, muito afetuosa, a irmã Elisabete, negra muito linda, a irmã Elza, enfadonha com as técnicas do lar, Irmã Maria Francisca, professora de Matemática e de Educação Física, muito rigorosa, Irmã Olga, professora admirável de inglês, Irmã Lúcia e Irmã Clara, professoras de Português muito exigentes. Poucas eram as professoras leigas (MC).

A professora Jane Dal Pai foi uma delas. Professora de Português no Ginásio. Em uma aula em que a agitação era enorme por conta da apuração das eleições municipais entre candidatos da Aliança Renovadora Nacional - ARENA, em quem minha família votante havia votado, e o candidato do Movimento Democrático Brasileiro - MDB, a profa. Jane se aproxima e me conforta que também era do lado perdedor. Natalina Valduga, alta, magra, charmosa, estudante na universidade, era a professora de História e Paulo Valduga, seu marido, de Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

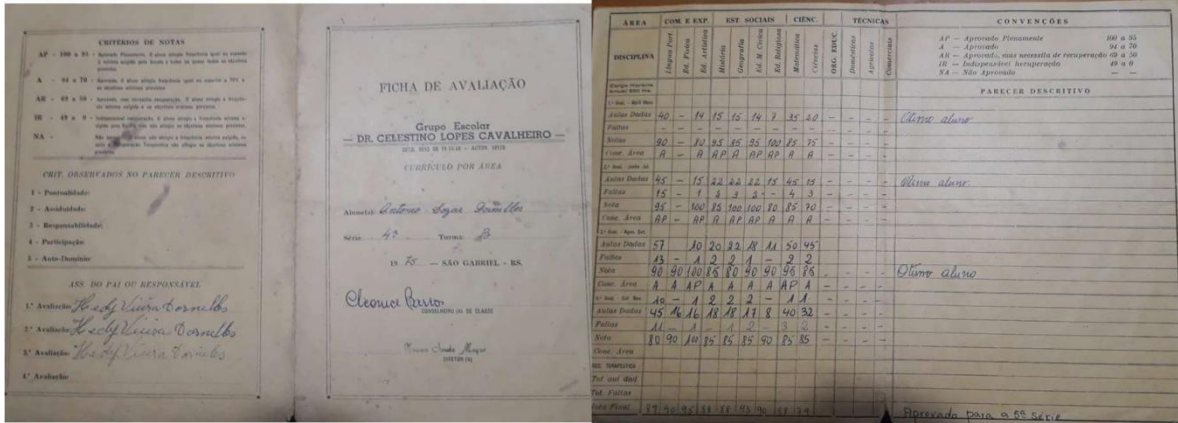
Todos estes anos foram de ditadura e não lembro de isso ser comentado na escola. Apenas os desfiles memoráveis das escolas nos “7 de setembro”. Nestes desfiles havia o pelotão das ginastas. Cada pelotão tinha uma aluna-destaque. Em um dos desfiles, uma destas alunas levava um quadrodo presidente Garrastazu Médici com seus olhos azuis que entre nós, meninas, considerávamos penetrantes. A escola Regina Coeli era uma das últimas a desfilar. A preparação para o desfile era intensa e nas aulas de Educação Física o treino era marchando pela cidade. A Banda Marcial da Escola treinava à tarde. Comecei tocando pratos e em anos seguintes fui promovida à tarola. Terminado o Ginásio, me despedi da escola das Irmãs de São José. Não poderia supor que iria reencontrá-las alguns anos depois. Eu estudei no Colégio Regina Coeli até 1970, ano do campeonato mundial de futebol, do Ame-o ou Deixe-o, do Prá frente, Brasil, salve a Seleção. (MC)

Apresentamos a seguir narrativas de escolarização a partir dos anos 70 em uma pequena cidade do interior, São Gabriel, no estado do Rio Grande do Sul. O reencontro com as histórias escolares emerge do envolvimento da professora e pesquisadora na investigação narrativa atrelado às narrativas pedagógicas da docência em Química. (DORNELES, 2016). A partir dos documentos guardados foi possível resgatar as memórias da família, de meus pais e assim reviver uma história dos meus pais que escutava quando criança (AD). O pai de AD tem a mesma idade de MC e enquanto ela se prepara para uma carreira universitária, saindo de sua cidade para estudar na capital dando sequência a seus estudos em escolas privadas e pagas com esforço por seus pais. Antônio, ótimo aluno também se muda para a cidade de São Gabriel para cursar com 14 anos a 5a. série.

No ano de 1975 em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de São Gabriel na região do Pampa Gaúcho, um jovem menino de 14 anos finaliza a quarta série. Vindo do interior para morar na cidade, sendo o mais jovem de uma família de 7 filhos. Seu pai faleceu quando ele tinha 4 anos, e contava a dura realidade de morar no campo, com seus irmãos realizando o trabalho e ocupando o papel de quem trazia o sustento, e suas irmãs que tinha como destino o casamento e a esperança de morar na cidade. Aos 10 anos foi acolhido na casa de sua irmã e reconheceu, pela primeira vez, a escola como lugar de aprender a ler e escrever. No campo aprendera poucas palavras, e talvez alguns números. Aos seus 14 anos foi aprovado com boas notas, e quando relembra seu pouco tempo de escolarização, buscava dizer que o contexto social ao qual foi imposto não permitia sua continuidade no estudo. Afinal, durante o dia precisava trabalhar, e assim poder permanecer na cidade, já que no interior não havia mais nenhuma oportunidade. Foi necessário abandonar a escola, esquecer o direito de cursar a quinta série, pois já não era prioridade. Esse jovem rapaz, magro e de orelhas grandes buscou na artesanaria modos de sobrevivência, aprendeu a manusear tesouras, a fazer moldes de calçados em papel e depois com dedicação montava botas de gaúcho, sendo o artefato típico das cidades do Pampa (AD).

A história do jovem menino retrata como hoje eu componho os sentidos de quando tinha a oportunidade de escutar meu pai afirmar que precisa - eu como filha mais velha - priorizar meus estudos. Ele sempre afirmava que o meu lugar seria onde eu desejasse estar e sonhasse, e para isso necessitava estudar e construir minha própria independência financeira e de vida. Ele sempre apoiou meus sonhos de querer estudar fora, de fazer uma universidade pública, mesmo com poucos recursos financeiros, ele alimentava meus sonhos com a esperança de ver suas filhas com estudo. Hoje reencontrei a ficha de avaliação do meu pai, ele com seus 14 anos na quarta série. Ele sempre dizia que tinha pouco estudo, pois foi obrigado a abandonar a escola e buscar modos de sustento na cidade. Recordo-me do mesmo reconhecer sua estrutura social como culpada pela condição de não poder estar na escola. Não culpava a estrutura educacional da época por não conseguir continuar seus estudos, mas sim a sua difícil realidade (AD).

Fonte: a autora



O mesmo movimento do interior para a cidade foi feito por minha mãe. Também vinda do interior do município de São Gabriel, minha mãe aos 15 anos foi estudar na cidade. Contava do seu processo de escolarização, dos temas que fazia à luz de velas e da carroça que a levava com seus irmãos até a escola de ensino fundamental no interior. Meus avós maternos contavam que foram alfabetizados em casa. Minha avó tinha uma letra belíssima, e com cuidado escrevia suas receitas num caderno. Meu avô comerciante no interior, tinha uma pequena venda, e ali aprendera a fazer contas de cabeça e com rapidez anotava valores, somava e diminuía em uma folha de papel. Meu avô era um homem sério e de poucas e sábias palavras, mas desde sempre incentivou minha mãe, primeiro minha tia, a sair do interior e seguir seus estudos. Na época era comum morar em casas de amigos, e assim as filhas mulheres saíram ainda jovens para continuar seus estudos na cidade. Os filhos homens ficaram na lida do comércio e do campo. Mesmo com poucos recursos, meus avós priorizaram os estudos dos filhos mais velhos (minha tia e minha mãe), e alguns anos depois meu tio conseguiu também finalizar seus estudos (AD).

Ferraro (2008) aponta que o estado brasileiro tem uma dívida enorme com a população mais pobre por não ter se preocupado com a educação, embora a educação gratuita estivesse colocada desde a Constituição de 1824. Estava na constituição, mas as escolas eram praticamente inexistentes. E a situação legal piorou na Constituição de republicana de 1891 que foi omissa em relação à educação primária gratuita. Melhorou na Constituição de 1934, que estabeleceu educação primária laica e gratuita, mas sem instrumentos para cobrança deste direito. As constituições seguintes não trouxeram avanços e isso implicava no aumento do número de analfabetos com mais de dez anos.

No ano de 1977 minha mãe recebeu o título de professora do ensino do 1º grau, havia finalizado o magistério com a habilitação para exercer a docência de 1 a 4 série. Nesse mesmo ano iniciou como professora, numa pequena escola estadual do interior (foto abaixo). Contava que se deslocava até à escola por algumas horas do dia de ônibus para retornar à cidade e continuar seus estudos. Havia começado a cursar Licenciatura em Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Fundação Educacional de São Gabriel. Dentre seus diplomas e certificados, percebo uma professora em formação continuada, com participação em cursos da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF no ano de 1978. Também cursos de formação promovidos pela Secretaria de Educação do RS com a seguinte proposta: "treinamento de recursos humanos para a melhoria da aprendizagem". Concluiu no ano de 1981 sua Licenciatura em Letras, e após dois anos foi nomeada para a área, e começou a lecionar em uma escola da cidade. Aos seus 26 anos estava na profissão desejada, pois alegrava-se ao contar dos materiais preparados para cada aula. Era uma mulher belíssima, as fotos retratam a alegria de estar entre as crianças, mas também tinha o prazer de estar entre amigos e curtir as festas promovidas no interior. E foi nesses festejos e bailes do interior que conheceu meu pai. Foi um namoro curto e intenso, pois logo se casou, engravidou e, assim, eu cheguei no ano de 1985. Minha irmã chegou três anos depois, e minha mãe dedicava-se pela manhã para os fazeres da casa, e à tarde para os fazeres escolares (AD).



Fonte: a autora

Somente a Constituição de 1988 vai elevar a educação à categoria de direito público a todos e dever do Estado. É desta época também a lei que regulamenta os demais direitos da criança e do adolescente, isto é, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990) (Tapai, 2004).

Lembro-me da mesa redonda da sala de jantar, e sobre a mesma os papéis e canetas coloridas. Minha mãe chegava da escola no final da tarde, tomava seu café e descansava um pouco. Após o jantar sentava-se ao redor da mesa e ali com sua letra que mais parecia um desenho de tão linda, organizava o material das aulas. Ela tinha um diário da sala de aula, e ali escrevia cada aula, um caderno que cuidadosamente era customizado por ela mesma, e ficava lindo! Lembro-me que minha irmã e eu ficávamos na sua companhia, e minha mãe para poder trabalhar nos envolvida nas atividades da escola, ela planejava e ao mesmo tempo nos ensinava as primeiras letras, e também como segurar um lápis. Era uma mulher calma e com sabedoria conseguia conciliar as tarefas da casa e do trabalho (AD).

Aos 6 anos de idade comecei ir para à escola com minha mãe. Ingressei na primeira série, era sempre a primeira da fila organizada no pátio da escola antes do sinal tocar. Na sala de aula sentavamos na classe da frente, meus pés mal chegavam ao chão. Da turma eu era a menor em idade e tamanho, e minha timidez fazia com que o silêncio da minha voz permanecesse. Mas, mesmo assim eu adorava os preparativos após o almoço e o caminho até à escola com minha mãe. A professora Noemi tinha uma voz suave que acolhia, e com ela fui alfabetizada. Foi no ano de 1991 minha chegada na escola, e nesse mesmo ano uma das maiores greves dos professores do estado, ficamos 74 dias sem aula. Lembro-me que nos dias de greve acompanhava minha mãe nas manifestações, íamos para a praça da cidade, e entre bandeiras e cartazes havia a luta por reajustes salariais e valorização da profissão docente. Durante meu ensino fundamental tenho lembranças de uma escola tradicional do interior do estado do RS. Cantávamos o hino nacional e hasteamos a bandeira na semana da pátria. Na semana farroupilha também havia vários festejos, e com vestido típico cantava o hino do RS. Lembro-me da professora Matildes de Português, que no mês de setembro dedicava-se nas suas aulas ao estudo dos hinos, suas estrofes e interpretações, e também à memorização dos mesmos (AD).

Nossas lembranças e documentos mostram de um lado a importância da educação religiosa e privada no período da colonização e sua influência em nossas histórias de formação. De outra uma educação pública frágil sem intenção dos governos em garantir este direito assegurado a partir somente do final da década de 80. Em todo este período estivemos sob uma ditadura militar até iniciar-se o longo processo de democratização. Nossas narrativas escolares mostram paisagens articuladas com algumas legislações vigentes de um atendimento desigual dado à educação. de um lado, a educação privada focava no Ensino Superior gratuito para poucos com mérito enquanto a educação pública carecia de intenção dos governos e extensão de aplicação. Ferraro (2008, p. 287) conclui sua análise sobre a dívida educacional dos governos aos brasileiros:

Acreditará o povo que tem contas de educação escolar a cobrar do Estado? Poderão as pessoas humildes acreditar que o Estado está em dívida com elas e que elas têm o direito e dispõem dos meios para cobrar escola (rização)? Está posto aí, certamente, um grande desafio para educadores e educadoras populares no sentido freireano, voltados/as para uma pedagogia conscientizadora e libertadora (Freire, 1979). No caso, também para uma pedagogia da indignação (Freire, 2000).

Até aqui, intentamos fortalecer nosso argumento sobre a importância das políticas públicas serem estudadas, mas também a história que se configura no entrelaçamento de questões sociais, políticas econômicas internacionais e nacionais. Somos do jeito que somos e nos tornamos professores em porte por todas estas influências.

4. Algumas conclusões

A história que nos propusemos contar sobre o início da educação básica de nossos pais e nossa mostra como quem nos tornamos está condicionado por decisões governamentais que conformam a educação. Para isso, por nossas histórias, apresentamos inicialmente articulações entre Gadamer e Dewey, pois nos constituímos em movimentos da pesquisa narrativa com a hermenêutica.

Como nossa intenção é mostrar as influências macrossociais na nossa formação, a seguir apresentamos brevemente aspectos históricos da educação no Brasil e nas cidades onde nascemos foram trazidos entremeados pelas reformas e leis que foram sendo promulgadas em uma organização do sistema escolar com características que irão nos afetar desde os primeiros anos de escolarização.

A partir deste contexto queremos chamar atenção para a importância na formação de professores de Ciências discutir sua história para podermos problematizá-la e estarmos mais preparados para o que viermos a nos tornar.

Pretendemos ter argumentado, apoiados em Aguirre (2021), que as políticas públicas não são somente um conjunto de normas e leis, mas resultado de projetos e disputas em contextos sociais, culturais, econômicos nacionais e internacionais. As políticas públicas são mecanismos complexos que nos condicionam mesmo antes de nosso início de escolarização.

Como horizonte desta escrita, o que desta história queremos propor são modos de pesquisa em que se articulam com as narrativas de professores as políticas públicas que conformam as condições macroestruturais e impingem decisões microestruturais. Esclarecer estes aspectos na formação de professores nos torna potentes em momentos de experiência, existência e resistência, como no Brasil são urgentes.

6. Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2011). Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172.
- Aguirre, J. (2021). Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa Un proceso de inmersión hermenéutica. In: PORTA, L. *La expansión biográfica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Bruner, J. (1991). A Construção Narrativa da Realidade. *Critical Inquiry*, v.1, n.18, p. 1- 21.
- Clandinin, D. J. y Connelly, M. (2011) *Pesquisa Narrativa: experiência e história de pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*, California: Left Coast Press.
- CLANDININ, D. J; ROSIEK, J. (2007) Mapping a landscape of narrative inquiry:

- borderland, spaces and tensions. In: CLANDININ, D.J. *Handbook of narrative inquiry: mapping amethodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, p. 35-76.
- Cunha, L. A. (2020). Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e educação*. RJ: Editora Vozes.
- Dorneles, A. (2016). *Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências*. (Tese de doutorado em Educação em Ciências) Universidade Federal do Rio Grande. Disponível: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011204.pdf>
- Faria Filho, L.M. (2020). Instrução elementar no século XIX. , In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Farina, G. (1992). História de Veranópolis de 1888 a 1992. Veranópolis: SMEC, 1992.
- Fernandez, C. Belusso, G. Castro, R. (2019). Algumas das instituições escolares que atenderam os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1872-1927) p. 97-117. In: RIPE, F. SOUZA, J. OLIVEIRA, M. (orgs.) *História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas*. Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Ferraro, A. (2008). Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v.34, n.2, p. 273-289.
- Freitas, L. M.; Ghedin, E. L. (2015). Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea*. vol. 10, n. 19, p. 111- 131.
- Gadamer, H. G. (1997). Verdade e Método. Trad. Flávio Paulo Meurer. RJ: Vozes, SP: Editora Universitária São Francisco.
- Hansen, J. A. (2020). A civilização pela palavra. In: LOPES, E. M. T. L; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Higgins, C. (2010). A Question of Experience: Dewey and Gadamer on Practical Wisdom. *Journal of Philosophy of Education*. v.44, n. 2-3, p. 301-329.
- Jeannot, T. M. (2001). A propaedeutic to the Philosophical hermeneutics of John Dewey: "Art as Experience" and "Truth and Method". *The Journal of Speculative Philosophy*, v.15, n. 1, p. 1-13.
- Kreutz, K. (2020). A Educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, E. M. T. L; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., Toschi, M. S. (2012). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, M. E. C. C. (2007). *Os sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Matiello, M. y Luchese, T. (2016). Colégio Regina Coeli: sujeitos do ensinar e do aprender de uma escola confessional católica. *Momento*, v. 25, n. 2, p. 55-77.
- Marques, A. J. (2010). As ciências nacionais e o naturalista José Bonifácio de Andrada e Silva. *Revista Triplo V de Artes, religiões e Ciências* (online), v. 1.
- Paiva, J. M. (2020). Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ribeiro, A. I. M. (2020). Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; Veiga, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- ROHDEN, L. (2014). *Hermenêutica e Dialética entre Gadamer e Platão*. São Paulo: Edições Loyola.
- Silva, R. (2006). A instrução no império e no Rio Grande do Sul. *Biblos*, Rio Grande, 19: 83-94.
- Sousa, R. S. y Galiuzzi, M. C. (2018). O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. *Ciência RAIN*, Vol. 1, Nº2, Julio-Diciembre 2021, ISSN 2718-7519



Educação, vol.24, n.3, p.799-814.

Souza, D.G; Miranda, J. C.; Souza, F. S. (2018). Aspectos históricos da educação e do ensino de Ciências no Brasil: do século XVI ao século XX. *Revista de Educação Pública*.

Suárez, D.H. (2011) Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. In: *Revista del iice*, n. 30., 17-32.

Suárez, D.H. (2021) Presentación. In: PORTA, L. *La expansión biográfica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Teitelbaum, K; Apple, M. (2001). John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201.

Villela, H. O. S. (2020). O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Zamban, R. E. (2020). *Hermenêutica Filosófica: a concepção de linguagem como contribuição aos fundamentos da Educação Ambiental*. (Tese de doutorado em Educação Ambiental) Universidade Federal do Rio Grande.

Notas

¹ Doutora em Educação em Ciências, professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e no programa de pós-graduação em educação em ciências. <https://orcid.org/0000-0001-7110-9378>
lidorneles26@gmail.com

² Professora Titular aposentada na Universidade Federal do Rio Grande. Atua na Pós-Graduação em Educação em Ciências. <https://orcid.org/0000-0003-0513-0018> megaliazzi@gmail.com

³ Link do Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa:

<https://www.youtube.com/channel/UCiljuoxWqUESgMXCYpUMvMg>



CREAR EN EL ENCIERRO. ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA COMO FORMACIÓN DE SÍ, PRÁCTICAS DE LIBERTAD Y ESCRITURA CREATIVA DE NO FICCIÓN

CREATE IN THE CONFINEMENT. AESTHETICS OF EXISTENCE AS SELF-FORMATION, FREEDOM PRACTICES AND NON-FICTION CREATIVE WRITING

CRIE NO CONFINAMENTO. ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA COMO AUTOFORMAÇÃO, PRÁTICAS DE LIBERDADE E ESCRITA CRIATIVA NÃO FICCIONAL

Geiber Olinse Agudelo Torres¹

Resumen

En este trabajo me intereso por el joven que a sus catorce años ha sido el dueño de varias vidas. Unas las ha perdonado, otras, sin piedad, las ha borrado cruelmente. Me intereso por el joven que conoce qué es estar entre la vida y la muerte. Por el que, en el encierro, quiere escapar, teme la venganza, quiere sexo, lo roe la ansiedad fundada en la droga. Creo que, pese a la privación de la libertad, hay escenarios para la creación y la ascesis y para el desarrollo de prácticas de libertad. El fundamento teórico emerge del pensamiento de Friedrich Nietzsche y Michel Foucault, del primero, sirviéndome de sus ideas sobre el desarrollo de la individualidad, la creación y el hombre como obra de arte²; del segundo, sobre la estética de la existencia, la formación y el cuidado de sí. Mi enfoque es la investigación basada en artes que para Hernández, (2008) utiliza elementos artísticos y estéticos, busca otras maneras de mirar y representar la experiencia y trata de desvelar aquello de lo que no se habla” (p. 94). El método es la escritura creativa de no ficción, a partir de cartas, crónicas y relatos por parte de los adolescentes y jóvenes privados de la libertad del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia.

Palabras clave: creación; estética de la existencia; prácticas de libertad; encierro

Abstract

In this paper, I am interested in the young man who at fourteen has been the owner of several lives. Some he has forgiven, others, mercilessly, he has cruelly erased. I am interested in the young man who knows what it is to be between life and death. For which he, in the confinement, he wants to escape, he fears revenge, he wants sex, he is gnawed by anxiety based on drugs. I believe that, despite the deprivation of liberty, there are scenarios for creation and asceticism and for the development of practices of liberty. The theoretical foundation emerges from the thought of Friedrich Nietzsche and Michel Foucault, the former, using their ideas on the development of individuality, creation and man as a work of art; the second, on the aesthetics of existence, training and self-care. My approach is the research based on arts that for Hernández, (2008) uses artistic and aesthetic elements, looks for other ways of looking at and representing the experience and tries to reveal what is not talked about ”(p. 94). The method is the



creative writing of non-fiction, based on letters, chronicles and stories by adolescents and young people deprived of liberty of the Criminal Responsibility System for Adolescents in Colombia.

Keywords: creation; aesthetics of existence; practices of freedom; confinement

Resumo

Nesta obra, estou interessado no jovem que aos quatorze anos foi dono de várias vidas. Alguns ele perdoou, outros, sem piedade, ele cruelmente apagou. Estou interessado no jovem que sabe o que é estar entre a vida e a morte. Para quem, no confinamento, quer fugir, teme a vingança, quer sexo, é roído pela ansiedade baseada nas drogas. Acredito que, apesar da privação de liberdade, existem cenários para a criação e ascetismo e para o desenvolvimento de práticas de liberdade. A fundamentação teórica emerge do pensamento de Friedrich Nietzsche e Michel Foucault, o primeiro, a partir de suas ideias sobre o desenvolvimento da individualidade, da criação e do homem como obra de arte; a segunda, sobre a estética da existência, formação e autocuidado. Minha abordagem é uma pesquisa baseada nas artes que para Hernández, (2008) utiliza elementos artísticos e estéticos, busca outras formas de olhar e representar a experiência e tenta revelar o que não se fala” (p. 94). O método é a escrita criativa de não-ficção, a partir de cartas, crônicas e histórias de adolescentes e jovens privados de liberdade do Sistema de Responsabilidade Penal para Adolescentes na Colômbia.

Palavras-chave: criação; estética da existência; práticas de liberdade; confinamento

Recepción: 16/07/2021

Evaluado: 27/07/2021

Aceptación: 08/08/2021

1 - Contextualización

Juan es un joven de diecinueve años. Ingresó al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA)³ con una sanción de seis años. Hoy lleva veinte meses en el encierro⁴. Sentado en un muro, divisa un portón en el que aturde una sirena policíaca. Me dice que, desde muy niño, tal vez desde que tiene uso de razón, ha pertenecido al hampa, a bandas de delincuentes, esos que muchos desean muertos. A veces los deseos se cumplen, señala. Desde muy temprano hizo parte de la que parecía una “empresa familiar”. Sus maestros, manifiesta con timidez mientras se sonroja, fueron sus padres, tíos, primos, parceros de la cuadra. Dueños y señores del barrio, comandantes del delito. A los trece años ya era un homicida, cuenta. Describe con frialdad, crudeza y algo de desdén, la forma en que quitó vidas, hazañas que no hubiera querido afrontar, pero de las que ve imposible despojarse, pues sus delitos no son solo cosa del pasado. Esas hazañas que lo convirtieron en homicida son las hazañas que hoy, a la luz de la venganza, avivan las víctimas. De su paso por la escuela recuerda, sobre todo, las hazañas para evadir las clases, admite que de cuando en cuando se las arreglaba para fumar marihuana y que varias veces fue expulsado tras haber cometido una y otra falta grave como estipula el manual de convivencia.

Juan sabe que es inteligente y lo demuestra. En ocasiones lo asaltan recuerdos que lo movilizan e intentan arrebatarse su paz, mientras es consciente de que le hubiera gustado tener otra vida; pero, también reconoce que detrás de su historia hay una familia, un contexto, una realidad. Es un apasionado por el diseño gráfico; cuando escribe, lo hace con dedicación, esfuerzo e involucrando elementos literarios. Al frente de una consola

mezcladora para DJ su vida se transforma. Un dato final: afuera, en la comuna trece de Medellín, lo espera su madre, ya suplicante de un cambio. Pero sabe que también lo hacen una serie de “amigos” para que contribuya con sus conocimientos y destrezas en la consolidación de una banda delincuencial. Ahora, “por lo alto”. Con tan pocas líneas me pregunto: ¿es el joven delincuente solamente eso, el matón, el ladrón, el drogadicto?

2 - Desarrollo

Rubén Darío Zapata es un autor de Medellín que ha convertido sus letras en el refugio de historias urbanas. Historias no de esa urbe llamada la ciudad de la “eterna primavera” o de la que dicen ser la “más innovadora”, no. Zapata escribe sobre la montaña, la invasión, el rancho casi a medio construir y también del daño que las balas acaecen. En *La resignada paz de las astromelias*, casi predijo la vida de Juan: “a los trece años el joven ya es un hombre, que tiene en su haber varios muertos o, en todo caso, ha tenido que enfrentarse con la muerte cara a cara muchas veces; y a los trece años la niña ya es una mujer, esposa del mandamás del barrio, reina del circo de la muerte” (Zapata, 1999, p. 25). Esto es verdad. Es a ellos a quienes estrecho mis manos todos los días y lo hacen con un ímpetu, creo yo, similar al que usaron cuando sin pudor su índice retraía el gatillo.

Todos los días me encuentro con Juan, Santiago y otros tantos. Pareciera que cada mañana se visten con un rostro distinto. El que ayer me abrazó fuerte, sonriendo, hoy pasa de largo o me increpa. El que pasada el alba afirmó estar bien, antes del mediodía su furia lo lleva casi a la locura: quiere matar. Ahora el encierro es más severo. Si le preguntara a cada interno qué anhela, su respuesta sería esta: “la libertad, mi viejo, la libertad. Qué chimba la libertad”. Y no solo es un anhelo: me llama la atención esos símbolos y letras que aparecen en sillas, paredes y en el cuerpo. O las palabras que se fundan en el enfado, la alegría o la frustración. ¿Habrán algo allí de libertad? ¿Puede hablarse de libertad en el encierro? Me pregunto. Ciertos caminos comienzan a mostrarse cuando pienso en el verbo *crear* y en el *cuidado de sí*. Entonces aparecen Friedrich Nietzsche y Michel Foucault. Con ellos la *estética de la existencia* entendida como formación de sí, prácticas de libertad y escritura creativa de no ficción. ¿Cómo incentivar la formación de sí y las prácticas de libertad, a través de la escritura, por parte de adolescentes y jóvenes en situación de encierro? Es la pregunta que guía mi investigación. Entretanto, el objetivo apunta a explorar las condiciones de posibilidad que incentiven la creación, la formación de sí y las prácticas de libertad, a través de la escritura, por parte de adolescentes y jóvenes en situación de encierro.

Pregunta y objetivo me llevaron a *La vida de los hombres infames* de Michel Foucault (1996). He aprendido con él a dar un lugar a esos que son despreciados. He comprendido que ellos, los delincuentes, los que al modo de ver de muchos merecen la crueldad y la *muerte*, es lo que la sociedad misma ha parido: ¿qué madre no quiere a su hijo, aunque sea el más atarván? Entonces intento dar un lugar a los internos y a mí mismo teniendo como premisa una estética de la existencia que implica el saber fundado en la experiencia y el devenir, la elección personal y los valores estéticos como un modo de transformación y configuración (Wilhelm, 2002). Dice Nietzsche que la principal obra de arte que el hombre ha de crear es así mismo y que para ello hay que ser necio, casi como la sanguijuela que hace correr sangre, que causa dolor (Nietzsche, 2020). Es eso lo que pretendo con la escritura como práctica de libertad porque, al decir de Foucault (1999), esta desempeña “las veces de un compañero en quien recae todo pudor y respeto” (p. 290). Una práctica que bien pudiera conducir los pensamientos, el alma y el

cuerpo y que se aproxima al autogobierno, a la ascesis. Un camino tan difícil casi como el escogido por Zaratustra en su ascender y descender de la montaña.

Por eso este es un trabajo cuyo enfoque es la investigación basada en artes pues no hay admisión a una metodología que sea como el caballo que arrastra el pesado carruaje conducido por los látigos hirientes de métodos tradicionales. Para Hernández, (2008, p. 92) “en toda actividad artística hay un propósito investigador”. El arte, que en este caso deviene de la escritura es el medio para el surgimiento de la sensibilidad, el carácter subjetivo, la individualidad como insignia de la formación, la estética y para crear y crearse como sujeto. Las narrativas como parte de la investigación basada en artes tienen lugar aquí en clave de la constitución de sí y las prácticas de libertad en el intento de que los internos ocupen un posicionamiento con relación al entorno, el otro y a sí mismo (Runge Peña & Muñoz Gaviria, 2015). Así pues, en aras de la creación, el método escogido es *la escritura creativa de no ficción*, conceptos asociados, en principio con la crónica en tanto establece un compromiso con la realidad y la historia, pero, también, al ser el *ornitorrinco de la prosa* como lo señala Villoro (2005)⁵. La no ficción para que se halle el grito de las voces silenciadas, jadeantes, encerradas, vidas infames, despreciadas, singulares, convertidas en extraños poemas⁶. Así, las cartas, diarios y crónicas⁷ han sido los instrumentos, pues permiten al joven en el encierro ser un creador y portador de subjetividades; una carta es el medio para decir el “te quiero” que se atasca en la palabra, para implorar amor a la novia cansada de la soledad o la libertad al juez; los diarios son como espejos para ver el otro yo, para repensar y meditar sobre lo vivido; las crónicas para relatar historias, para contar lo incontable. Todo esto para ser analizado en clave de una estética de la existencia mientras me doy cuenta de que es a mí a quien intento despellejar. Zaratustra me enseñó que la transformación deriva del sufrimiento. Hoy pienso que casi nace de nuevo el niño pues al estilo nietzscheano creo sentir hace tres años el dolor de la parturienta (Nietzsche, 2020).

3 - Resultados

Alrededor de lo investigado se concluyen varias cosas: 1) los jóvenes internos guardan relación con la noción foucaultiana de los *infames*⁸ pues han sido vidas destinadas desde su propio umbral al fracaso, jóvenes en desgracia, vidas violentas, mundos y poderes creados entre lo imaginario, lo real y la inconciencia para defender lo que ni siquiera les pertenece. Vidas abrazadas por una luz que alguien les dio en medio de su desgracia, luz fugaz de poder que encegueció y llevó al letargo provocado por el encierro. 2) al joven interno lo rodean dos cosas: el encierro y el desprecio. La primera es la condición impuesta por el Estado para ejercer control, vigilancia y llevar a cabo la educación que durante años no garantizó. La segunda es la condición conocida por el joven y ejercida por sí mismo y la sociedad a través de la cual se funda el rechazo y la estigmatización. El *desprecio* por el interno se asemeja al que sufren los homosexuales, aunque con diferencias: limitaciones espacial, corporal, sexual y emocional impuestas. Tal vez con los homosexuales hay un punto de encuentro adicional que estrictamente se relaciona con hacerle frente al *desprecio*. Estos han hecho de la literatura una respuesta, empujados por la necesidad de “hacer de la escritura el arte que resiste toda forma de desprecio que no sea creador” (Hincapié García, 2018, p. 462). Con ello cobra mayor sentido la escritura como práctica de libertad, sobre todo, cuando de esta aflora el espíritu en tanto se escribe con sangre como diría Nietzsche para que, de ese modo, al menos, cese el *autodesprecio*. 3) Creación y verdad de sí. Cuando dije a Kevin, un joven interno desde hace doce meses, que la vida pasa cuenta de cobro cuando se ha obrado



mal, me miró con desdén. Al siguiente día me entregó un relato cuyo fin era “a mí la vida me ha cobrado desde antes de nacer”. Crear en el encierro con papel y lápiz vuelve posible el desprendimiento, es donde aflora la franqueza con respecto a la realidad que ha abofeteado al interno y los pensamientos que de ella se fundan hasta convertirlo en el interno *parresiasta*⁹.

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes : propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26(0), 85–118.
- Hincapié García, A. (2018). Responder al desprecio. Nietzsche y la genealogía de la literatura de temática homosexual en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(3), 451–467.
- Nietzsche, F. (2020). *Así habló Zaratustra*. Ediciones Cátedra.
- Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2015). Los docentes y la tematización de sí: formación y narración de sí en clave antropocrítica. In *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 2015–2235).
- Wilhelm, S. (2002). *En busca de un nuevo arte de vivir*. Pre-textos.
- Zapata, R. (1999). *La resignada paz de las astromelias*. Ilustrada.

Notas

¹ Estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación, Licenciado en lengua castellana (Universidad de San Buenaventura Medellín), Docente Colegio Luis Amigó y Ferrer. geiber.agudelo@tau.usbmed.edu.co

² La noción de arte que aquí se usa es la que Nietzsche describe como el lugar para fundar el rechazo, la modificación y el arreglo. Nietzsche, F. (2011). *Humano demasiado humano*. Editorial Skla.

³ El sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en Colombia es contemplado por el Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, vigilado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). La presente investigación se desarrolla en el Colegio Luis Amigó y Ferrer, escuela que funciona en el Centro de Atención al Joven Carlos Lleras Restrepo, en la ciudad de Medellín, departamento de Antioquia, institución operadora del ICBF y que atiende a los adolescentes y jóvenes privados de la libertad.

⁴ Hay un pequeño mundo dividido por la ciudad. Está allá bien arriba donde casi lo toca la maleza, rodeado de grises muros. Allí duerme el cantante, el que baila, el humorista, el revolucionario. Quien quiere ir a la universidad, el huérfano, el que quiere venganza y el que teme la muerte. El seducido por la droga, el que tiene sueños y el que los ve imposibles. Duerme el que llora, el que hace bromas, el que estudia y quien escribe. Está allí guardado el de catorce y el de veinte, está guardado el problema. Dice el Estado. Se trata del lugar en el que adolescentes y jóvenes están en el encierro. Son internos tras haber cometido delitos siendo menores de edad y conviven en medio de las reglas, normas y leyes que tienen su emergencia en distintas áreas de atención de carácter reeducativo, incluida la escuela a través del Colegio Luis Amigó y Ferrer. Aunque el SRPA dista de lo que es el sistema carcelario para adultos, el primero se rige de todos modos por el encierro. Juan convive en un bloque con veintisiete compañeros más (unos con delitos similares, otros con infracciones menores), duerme con Leonel en dos camas ubicadas en una habitación pequeña. En el encierro debe estudiar, asistir a las formaciones para la preparación laboral, desarrollar ejercicios pedagógicos, terapéuticos y psicológicos. Allí no está exento de crisis y ansiedades que aparecen tras los antecedentes de consumo de sustancias psicoactivas, la ausencia de la familia en algunos casos, rompimientos amorosos, deudas que solo se pagan con la muerte, la pobreza.

⁵ Este autor usa la figura del Ornitórrinco de la prosa en el texto *Safari accidental* para referirse a la crónica como un género que bien puede beber de otros estilos de escritura y manifestaciones artísticas sin dejar de lado que trata de sucesos en el tiempo. Comprometida con los hechos, lo está con la verdad (Villoro 2005).

⁶ Expresión usada por Michel Foucault en *La vida de los hombres infames* para describir de qué modo surge la idea de escribir su herbolario como él lo llama. Foucault no nombra a su ejercicio escritura creativa de no ficción, es una inferencia por las características de este: “brevedad en la narración y realidad de los sucesos consignados” (Foucault, 1996, p. 121).

⁷ Como pretexto los adolescentes y jóvenes leyeron algunas de las cartas que aparecen en el libro *Soledad brother. Cartas en prisión* de George Jackson, los relatos que aparecen en *Historias de la cárcel Bellavista* de José Libardo Porras Vallejo y en *La resignada paz de las astromelias* de Rubén Darío Zapata.



⁸ Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Altamira.

⁹ Parresia es un concepto griego que Michel Foucault recoge en su obra *Hermenéutica del sujeto* y que lo entiende como “la franqueza, la libertad, la apertura que hacen que se diga lo que hay que decir, como se quiere decir, cuando se quiere decir y bajo la forma que se considera necesaria [...] La parresia transmite la verdad directamente” (Foucault, 1994, pp. 98 - 99).



LAS ARTES MARCIALES Y SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESDE EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO. EL JUDO EN LA VIDA DE UN MAESTRO "AD HONOREM"

MARTIAL ARTS AND THEIR TEACHING PRACTICES FROM A BIOGRAPHICAL-NARRATIVE APPROACH. JUDO IN THE LIFE OF A TEACHER "AD HONOREM"

AS ARTES MARCIAIS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM BIOGRÁFICO-NARRATIVA. O JUDÔ NA VIDA DE UM PROFESSOR "AD HONOREM"

Nicolás Braun¹

Resumen

En el presente artículo se realiza un primer ejercicio de aproximación a las concepciones, tensiones y potencialidades de las artes marciales actuales y las prácticas de la enseñanza desde el enfoque biográfico narrativo, en el marco del programa doctoral específico en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Metodológicamente, la investigación es de carácter cualitativo e interpretativo-hermenéutico realizado desde la perspectiva biográfica y (auto) biográfica, inspirado en las palabras de maestros que ejerzan o hayan ejercido la enseñanza de las artes marciales mediante el uso de la entrevista narrativa como instrumento de recolección de datos. Este trabajo se desprende de las primeras indagaciones de la tesis doctoral "Las prácticas de la enseñanza de las Artes Marciales en el Siglo XXI. Un abordaje interpretativo de sus concepciones y afectaciones a través de las narrativas (auto)biográficas de maestros en la ciudad de Mar del Plata". Para el presente escrito, nos abocamos a conocer la vida del maestro Héctor García, quien es 5to Dan de Judo y profesor de Educación Física. Por medio de su relato, encontramos en el Judo una práctica de génesis educativa, cuyas prácticas de la enseñanza se organizan diversos criterios donde el fin es la formación integral del sujeto. Las conclusiones permiten vislumbrar aquellas tensiones que se observan en torno al objeto de estudio como así también la potencia y resonancias del enfoque biográfico y (auto) biográfico narrativo para la continuidad del trabajo sobre las artes marciales y sus prácticas de la enseñanza.

Palabras clave: prácticas de enseñanza; artes marciales; enfoque biográfico-narrativo; corporalidades; docencia

Abstract

In this article, a first exercise is carried out to approach the conceptions, tensions and potentialities of current martial arts and teaching practices from the biographical narrative approach, within the framework of the specific doctoral program in Narrative, Biographical and Autobiographical Research in Education. Methodologically, the research is qualitative and interpretive-hermeneutical in nature, carried out from a biographical and (auto) biographical narrative perspective, inspired by the words of teachers who practice or have taught martial arts through the use of the narrative interview as a data collection instrument. This work stems from the first inquiries of the

doctoral thesis “The practices of the teaching of Martial Arts in the XXI Century. An interpretive approach to their conceptions and affectations through the (auto) biographical narratives of teachers in the city of Mar del Plata”. For the present writing, we are dedicated to knowing the life of the teacher Héctor García, who is 5th Dan of Judo, Instructor of higher education and professor of Physical Education. Through his story, we find in Judo a practice of educational genesis, whose teaching practices are organized various criteria whose purpose is the integral formation of the subject. The conclusions allow us to glimpse those tensions that are observed around the object of study as well as the power and resonances of the biographical and (auto) biographical narrative approach for the continuity of the work on martial arts and their teaching practices.

Keywords: teaching practices; martial arts; biographical-narrative approach; corporalities; Teaching

Resumo

Neste artigo é realizado um primeiro exercício de abordagem das concepções, tensões e potencialidades das artes marciais e práticas pedagógicas actuais a partir da abordagem da narrativa biográfica, no âmbito do programa específico de doutoramento em Narrativa, Investigação Biográfica e Autobiográfica em Educação. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativo-hermenêutica, realizada a partir de uma perspectiva biográfica e narrativa (auto) biográfica, inspirada nas falas de professores que eles ensinam ou ensinou artes marciais por meio do uso da entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados. Este trabalho decorre das primeiras indagações da tese de doutorado “As práticas do ensino das Artes Marciais no Século XXI. Uma abordagem interpretativa de suas concepções e afetações por meio das narrativas (auto) biográficas de professores da cidade de Mar del Plata”. Para o presente escrito, nos dedicamos a conhecer a vida do professor Héctor García, que é 5º Dan de Judô, Instrutor de ensino superior e professor de Educação Física. Por meio de sua história, encontramos no Judô uma prática de gênese educacional, cujas práticas pedagógicas são organizadas em diversos critérios cuja finalidade é a formação integral do sujeito. As conclusões permitem vislumbrar as tensões que se observam em torno do objeto de estudo, bem como as potências e ressonâncias da abordagem da narrativa biográfica e (auto) biográfica para a continuidade do trabalho das artes marciais e das suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: práticas de ensino; artes marciais; abordagem biográfico-narrativa; corporalidades; ensino

Recepción: 02/07/2021

Evaluado: 13/07/2021

Aceptación: 20/07/2021

Introducción

El presente artículo pretende abordar concepciones y tensiones sobre las artes marciales desde una mirada particular: la perspectiva biográfica y (auto) biográfica narrativa de maestros² que ejercen las prácticas de la enseñanza en ellas. El mismo se proyecta bajo la lupa del recorrido doctoral en educación dentro del programa específico de formación en investigación narrativa y (auto) biográfica en educación, llevado a cabo en articulación por la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad

Nacional de Mar del Plata. La tesis doctoral, titulada como proyecto, *Las prácticas de la enseñanza de las Artes Marciales en el Siglo XXI. Un abordaje interpretativo de sus concepciones y afectaciones a través de las narrativas (auto)biográficas de maestros en la ciudad de Mar del Plata*, se constituye en analizar e interpretar las concepciones, valoraciones, potencialidades y afectaciones que presenta la enseñanza de las artes marciales en la actualidad desde las narrativas (auto)biográficas de los maestros de las disciplinas. La investigación asume la potencialidad de conjugar las artes marciales, como prácticas embebidas de tradición y cultura oriental, y las prácticas de la enseñanza desde las voces y experiencia de los propios maestros y maestras que las viven y corporalizan como práctica cotidiana.

Como avance del trayecto de investigación, en esta oportunidad tenemos la posibilidad de acercarnos a los primeros resultados de la aproximación al trabajo de campo. En este caso, será la práctica de Judo la que sea puesta en juego bajo las palabras del Maestro Héctor García, quien nos dio su consentimiento para el uso de su nombre. El mismo es maestro de la disciplina, como también ha transitado y finalizado la formación docente de nivel superior como profesor de educación física. Con base a lo mencionado, la perspectiva de investigación se centra en escuchar los relatos de quienes viven las prácticas, las artes marciales en esta ocasión, desde lo que acontece en lo cotidiano, con sus tensiones y proyecciones desde los sujetos que la abordan.

Estructuralmente, primero se abordará el enfoque metodológico por el cual se llevó a cabo el trabajo de campo y el instrumento utilizado para la recolección de datos. Luego presentaremos el objeto de estudio general (las artes marciales), para posteriormente centrarse en el Judo desde lo brindado por el relato del maestro entrevistado. Sobre esta disciplina se observarán tres líneas de desarrollo: una conceptualización del Judo como práctica educativa y su influencia en la constitución del maestro entrevistado, las características desde las prácticas de la enseñanza desde la disciplina y el espacio brindado al cuerpo. Posteriormente, la centralidad se asentará sobre las condiciones que han atravesado la propia biografía en torno a la enseñanza y la pasión por la disciplina. Por último, las resonancias expondrán los primeros lineamientos sobre el objeto de estudio y las concepciones sobre este desde los datos recabados.

Contextualización del encuadre metodológico: el enfoque biográfico y (auto) biográfico narrativo en las artes marciales

La investigación proyectada es tomada desde una perspectiva cualitativa e interpretativa hermenéutica. En palabras de Denzin,

la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin, 2011:48-49)

La investigación cualitativa ha tomado lugar y reconocimiento en la posmodernidad, en tanto durante la modernidad el conocimiento científico se ligaba exclusivamente a los métodos cuantitativos (técnico-racionalista). Estos se respaldaban en la “verdad” como lo calculable, comprobable y objetivo. En este sentido, los fines de la investigación cualitativa radican en conocer los mundos y construir el conocimiento sobre el sentido de justicia y equidad política y social, contraria a la idea de conocer a un otro para su control, vigilancia y dominación, estableciendo relaciones de poder dispares.

Sobre la perspectiva cualitativa, el enfoque adoptado es el biográfico y (auto) biográfico narrativo. La narrativa puede ser vista tanto como enfoque (investigación desde narrativas) o como método (investigación sobre narrativas). Como enfoque de investigación, la narrativa “es una forma de escritura, distinta a los tradicionales informes de investigación y, - como tal - un modo específico de analizar y describir los datos en forma de relato” (Bolívar, Domingo y Fernández. 2001:18). La utilización de la voz y el cuerpo de los participantes de investigación denota la impronta de que la verdad no es más que una ilusión de orden donde es imposible lo unívoco. El conocimiento sobre los saberes desde múltiples perspectivas genera que se vislumbren aspectos propios de estos en relación a los social, lo político e histórico. En otras palabras, el fin de la narrativa no se limita a solamente contar una historia descontextualizada; sino tener la posibilidad de, a través de los relatos, ampliar la perspectiva a estratos superiores y proyectar cambios en la epistemología, ontología y teoría de los saberes. Como parte del trabajo de campo, hacemos uso de la entrevista narrativa como instrumento de recolección de datos. Este dispositivo se define como una entrevista no estructurada en profundidad que despliega la reconstrucción de fenómenos sociales desde la perspectiva de los/as participantes (Jovchelovitch y Bauer, 2002). Lejos de estar desprovista de una estructura organizativa, como todo dispositivo de investigación, ha de corresponderse con fases o momentos para actuar como tal. En esta ocasión, se ha entrevistado al maestro de Judo Héctor García, el cuál ha sido elegido tanto por su experticia en el Judo como por su amplia formación como docente (es 5to Dan de Judo, siendo reconocido por la Federación Internacional de Judo como enseñanza de rango superior, y profesor de Educación Física). El guion de la entrevista fue enviado previamente para la lectura. Para la codificación de la misma, se transcribió textualmente lo dialogado. Luego fue enviado al maestro para que pueda revisar, modificar y agregar cualquier cuestión que considere pertinente; a su vez, se le solicitaron tres aspectos a poder profundizar. Luego, con el relato final, se puso énfasis en resaltar las condiciones biográficas en torno a la relación con la práctica, las concepciones en torno a las artes marciales, las prácticas de la enseñanza y el lugar del cuerpo. El guion contó con cuatro ejes temáticos que indagaban sobre los distintos interrogantes de la investigación: el recorrido biográfico del informante dentro de la práctica, sus concepciones en torno a las artes marciales y las prácticas de la enseñanza, el lugar brindado cuerpo y sus pasiones en torno a la misma.

Presentación el objeto de estudio. Las artes marciales. Entre la tradición y la actualidad

Dado que el actual artículo es la primera aproximación del proceso investigativo, consideramos oportuno brindar un marco teórico general en torno a un de objeto de estudio específico: las artes marciales³. En lo que respecta a los lineamientos de la semántica, el concepto tiene relación con aquellas prácticas que tienen relación con la guerra (Ory & Ory, 1986; Spinato, 2017; Espartero y Villamón, 2009; Aguirre Arvizu, 2013). En el caso de la REA, las considera sólo como aquellas disciplinas orientales de combate cuerpo a cuerpo que hoy se practican como deporte. Si bien esta conceptualización es ambigua y carece de precisión es posible detectar que, a lo largo de los años, las artes marciales han quedado circunscriptas a categorías medianamente rígidas. Dentro de algunas de estas podemos observar la impronta de entender lo marcial como el enfrentamiento que se caracteriza por ser cuerpo a cuerpo (o por medio de un elemento extensor del cuerpo que se caracterice por no ser proyectil, como una

espada o lanza). También que las mismas han sido abordadas como propias de la sección oriental del este del globo, siendo el principal referente Japón, como así también Corea y China. Como otra característica que las abarca, se podría nombrar la disciplina que estas prácticas contraen.

La disciplina es una palabra que las ronda, que las ocupa, que a veces las completa en una forma que yo diría no acabada para mi gusto, para hoy, para el concepto de hoy, desde la finalidad. Entonces, tal vez se pueda hablar de la disciplina como orden de formación. Y en eso digo que las artes marciales todas las tienen (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

La disciplina es pensada desde aquí como forma de comportamiento del sujeto, de su formación sobre la moralidad subjetiva, siendo parte constitutiva de este tipo de prácticas.

Desde su génesis a la actualidad, las prácticas de lucha o combate, marciales en esta ocasión,⁴ no han estado exentas de mutaciones, muchas de ellas necesarias para evitar su extinción. Podemos datar que el declive de la esencia original de las artes marciales comienza en el Shogunato Tokugawa (1603 al 1868 en Japón), posterior al gobierno de Oda y Toyotomi. Siguiendo las ideas de Donn Draeger (1973), la sociedad japonesa se caracterizó por desenvolverse de una forma diplomática y con un mayor grado de civilización⁵. De eso, se desprende que las artes marciales, como prácticas de guerra, comienzan a tener un lugar de falta de prestigio. Por ello, las mismas deben empezar a ser enseñanzas como disciplinas estéticas (realización de sus movimientos sin oponentes) o de defensa (aprender a combatir sin incurrir en el asesinato de otra persona). Este período despertó muchas tensiones entre los bushi (guerreros de elite japonesa) entre sí, y entre las normas gubernamentales que impedían la guerra y la resolución de conflictos mediante actos violentos. Esto provocó, además, el refuerzo de la carga filosófica en ellas, que fomentan el auto-conocimiento y las formas de actuar frente al mundo.⁶ Aun así, el período Tokugawa no dejó de ser un régimen militar, pero Japón se encontraba unida como nación y las guerras en la tierra habían cesado en relación a períodos anteriores.

En el año 1868 Japón ingresa en lo que conoce como el período de restauración Meiji. Este se caracteriza por el derrumbe del gobierno militarizado para pasar a un sistema de gobierno nacionalista democrático que además rinda tributo y devoción a la figura del emperador. Esto conllevó a la apertura de Japón hacia occidente y otras tierras. Sin embargo, esto llevó a que posteriormente se produzcan tensiones culturales internas en torno al dominio de sus tradiciones y reconocimiento mundial, pues el período Meiji “fue el resultado de la presión de las potencias occidentales para que se abriera al comercio internacional, representada por la llegada en 1853 al puerto de Yokohama de una pequeña flota de barcos norteamericanos al mando del Almirante Perry” (Espartero y Villamón, 2009:6). Consideramos al período Meiji como un punto de inflexión en lo que respecta al concepto de artes marciales, pues en Japón se pasó de reconocer al bujutsu (técnicas de guerra) como budo (camino del guerrero). “El sufijo “do” sugiere un propósito más sofisticado para el arte. “Do” es un término esotérico que generalmente implica un camino de vida, un camino de pensamiento, y/o una forma de vivir” (Birón Ebell, 2008:29)

Hemos de reconocer que todo lo relatado ocurre bajo cierta intimidad de la cultura japonesa. Ello se debe a que las adaptaciones más fuertes y finas en torno a las artes marciales se producen en esta tierra. Es por ello que tanto durante los previos, durante y posteriores a las guerras mundiales se ha visto reflejadas las múltiples formas de adaptación de estas prácticas, que han sido categorizadas como artes marciales, pero

que poca relación tiene con su génesis. Autores como Wacquant (2006)⁷, Spencer (2013), Sánchez García (2008), Martínez Guirao (2001), Millán (2018) y Mora (2018), han contribuido con sus investigaciones a los usos y sentidos que los practicantes asignan las prácticas de combate en la actualidad. Entre ellas podemos encontrar la competencia deportiva, la defensa personal o protección de otro, el auto-cultivo personal o funcionar como sistema de defensa civil. Nuestra investigación nos presenta la categoría de espíritu marcial.

Un espíritu marcial es deporte reglado, institucionalizado y que tiene una instancia psicomotriz. Pero el arte marcial no tiene nada de eso. No es de uno contra otro, no es normado, no es institucionalizado y su finalidad es vencer, incluso al costo de la vida del otro. Es una gran diferencia para salir de la sinonimia de lo que es el arte marcial y de lo que es el deporte marcial. La sinonimia no existe. No hay sinónimo de uno con otro porque no cumple con esos tres requisitos fundamentales (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

Podemos vislumbrar aquí que, si bien refiere a su comparación con el deporte, la idea de espíritu refiere a mantener aquellas tradiciones que dan lugar al nacimiento de estas disciplinas, no perderlas ni diluirlas en otras prácticas (como el deporte), pero evitar el daño real sobre otro individuo. Son dos conceptos diferentes, artes y espíritu marcial, cómo es claramente expresado luego,

Ver el arte marcial y ver espíritu. Una vez que confrontamos esos dos conceptos... El espíritu es, que tiene mucho de aquella arte ancestral, pero su finalidad es otra. Es marcial, es marcial. Arte marcial. Y el espíritu es que tenemos todas las herramientas técnicas, pero de que han pasado, han pasado por un filtro de sociabilización, de deportivización, que contiene los tres elementos. (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

A modo de cierre, y para poder dar lugar a la propia narrativa del Judo, podemos establecer que las artes marciales han sido modelo de una tergiversación en torno a sus concepciones y sus formas prácticas reales, en dónde mucho queda por conocer de las voces de quienes las viven.

La disciplina Judo: el proyecto educativo de Jigoro Kano y su amalgama con la historia de vida de un maestro

El judo es una práctica marcial ideada y fundada por el maestro Jigoro Kano, en el año 1882 en Tokio, Japón. El judo es una de las prácticas modernas que ha tensionado con mayor magnitud la concepción de arte marcial tradicional y actual. La premisa principal para sostener dicha afirmación es el sentido que asigna Kano al judo como medio de la formación del sujeto. El Kodokan (traducido como *la casa donde se enseña el camino*), lugar donde se le da nacimiento al judo,

generó escuelas de educación que estaban fuera de la disciplina del Judo. Contenía formación educativa de nivel de enseñanza desde el ministerio de educación (García, H. Comunicación personal, 19 de mayo del 2021).

La condición principal que tenía Kano en relación a otras personas que enseñaban artes marciales fue su fuerte formación académica como docente. Ya desde sus inicios

en 1882 se graduó en el curso de posgrado de Filosofía de la Universidad Imperial de Tokio (...) al mismo tiempo, llevaba adelante dos proyectos educativos propios: la Kano Juku, que era una escuela preparatoria cuya finalidad era la formación integral de los alumnos que vivían internos en ella, y el Koubunkan, otra escuela, esta para la enseñanza de la lengua inglesa. (Espartero Casado, 2018:42)

Así su vida fue un ascender constante en el ámbito educativo japonés, llegando a ser el primer miembro asiático en el COI, incentivado por el mismo barón de Coubertin.⁸ Kano tenía formación tanto en jujutsu (sistema marcial de combate cuerpo a cuerpo japonés por excelencia) como en educación. Cómo nos narra nuestro participante

Kano se formó en la universidad más importante de Tokio, que hoy sigue siendo la más importante, se formó como psicopedagogo. Estudiaba filosofía, ciencias políticas, ciencias morales. O sea, era un hombre universitario. Embebido de esa formación él pretendía, así lo hizo, dedicar su vida a la educación de los jóvenes. (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

Fue desde su formación y posicionamiento como docente que reformula la práctica del jujutsu para que tome una impronta netamente educativa. Cómo una primera acción para lograr su cometido, se aboca a desestimar y hacer un filtro de aquellas técnicas del jujutsu que considera nocivas. Eso es lo que se denomina el Go Kyo, que corresponde a cinco grupos de ocho técnicas cada una, para posteriormente agregar más que correspondan con el principio de eficacia.⁹

De forma paralela con el nacimiento de esta práctica, Japón se comienza a ver condicionada para mantener sus tradiciones y toma una postura ultranacionalista militarizada. Esto genera la necesidad, por parte del país, de lograr identidad y cultura propia, que les permita insertarse, pero al mismo tiempo diferenciarse. En lo que respecta a las prácticas marciales se crea, en el año 1895, la Dai Nippon Butokukai. Ello se traduce como *organización de las virtudes marciales del gran Japón*. Las mismas tenían una orientación militarizada. Dada su importancia y reconocimiento, Kano es convocado, junto con el Judo, a ser parte de ella. Aquí se produce otro punto de tensión. Como se ha planteado al inicio del texto, el sentido del nacimiento del judo fue prioritariamente educativo.

El Butokukai, que fue un centro de artes marciales japonesas tradicionales, creado por el gobierno político militar, quería incluirlo a Kodokan. Creía que su orden era interesante, que su formación era interesante. Pero... o sea, ahí Kano se negaba a que el Judo fuera militarizado y que fuera considerado un arte marcial. Punto mayúscula a esto. ***Él no quería que el Judo tenga que ver con las artes marciales***, con lo militarizado. Porque el Judo fue concebido como educación física (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

Es destacable cómo, en su nacimiento, el judo busca distanciarse del jujutsu (arte marcial tradicional) y el maestro, por su formación e historia, defiende esta postura. Esto nos lleva al planteo de cómo el concepto ha mutado en sus concepciones y aceptaciones a nivel mundial. De aquellos autores mencionados que han estudiado los sentidos de la práctica de una práctica marcial actual ninguno ha demostrado que se vive la práctica para terminar con la vida de otra persona.¹⁰

El sentido pedagógico del Judo ha acompañado la vida del maestro entrevistado. En su relato visualizamos que tomó distancia de la práctica, momento en el que se abocó a su formación como docente de reconocimiento provincial en educación física. Pero luego se reencuentra con el Judo, se aboca a lo pedagógico y, por medio de su familia, articula el sentido de este con la formación docente

...cuando vuelvo al Judo, por supuesto traté de desarrollarme e instalarme en el área de educación de Judo (...). En el área de educación de Judo, ahí anclé y, bueno, mis hijos se integraron a la actividad por elección, que es otro tema. ¿Cómo ingresan los chicos a una práctica de un arte? Ellos lo hicieron por elección. (...) Así que me fue muy fácil a mi acompañarlos, porque yo me reintegré con ellos. Y después, bueno, de reintegrarme con ellos también con todo lo que conlleva. Volví a la competencia, volví a la forma de kata y, por supuesto, embebido de lo que es el análisis



psicopedagógico de la educación, mi meta fue esa. Tener una visión, no se si crítica, pero por lo menos me animé a conjugar la formación educativa con lo que el judo tanto intenta expresar o transmitir. (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

La práctica puede ser vista, en este caso, como un continuo del cual uno puede irse y volver, convertido y observarla desde otros ángulos. Incluso, la fuerte incidencia del fundador del Judo se ve reflejada en las propias intenciones educativas del maestro. Es destacable la fuerza que puede ejercer una persona que físicamente no se encuentra en el mundo, pero, de alguna manera vive entre nosotros. El Judo fue establecido por Kano como un conocimiento universal, y el maestro destaca un particular grupo de maestros enseñaban judo de forma universitaria (Judo Kosen) que se reusaban a profesionalizar el Judo.

Eran, a ultranza, educadores Ad Honorem. Y es lo que yo pretendo (risas). Ser un **educador Ad Honorem**. Yo no cobro por mis clases. (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021. Negritas mías).

En estas líneas se vislumbra la emulsión de dos prácticas (el Judo y la educación física) que formaron parte de la constitución del maestro como enseñante y le permite identificarse en algunos aspectos de la disciplina (como la universalidad en el conocimiento o la ganas por enseñar incluso sin tener un rédito monetario) y discriminar aquellos que, a su criterio, han de reinventarse.

Las prácticas de la enseñanza en Judo: Jita kyoei y sieryoku zen yo. Incidencias de las artes marciales en la constitución del sujeto desde el rol de maestro

Las artes marciales contemporáneas presentan un modelo rizomático en lo que a las prácticas de la enseñanza refiere. Desde un núcleo central se desprenden múltiples componentes que la hacen una. Encontramos aspectos técnicos y ejecutivos, rituales propios sobre las prácticas (como los saludos o formaciones de clase), conceptos morales y filosóficos, componentes deportivos, sentidos genealógicos y de linaje en torno a ellas. Martínez Girauo (2001) ha mostrado en una investigación en Alicante, España, que cuando los maestros de Corea llegaron y comenzaron a enseñar Taekwondo WT se hacía desde un posicionamiento tradicionalista, sin procesos de reflexión sobre el carácter recursivo y singular de las prácticas (Souto, 2021), tanto desde lo pedagógico como desde lo fisiológico. Luego, con el avance en los estudios, ya sea de didáctica y/o fisiología, se comenzaron a generar desencuentros entre los maestros tradicionales y nuevos enseñantes, pues las prácticas de la enseñanza debían de mutar. Manifestamos que uno de los irruptores más grandes en torno a la enseñanza en las artes marciales fue el cruzamiento de culturas y la transposición de prácticas orientales, cuya enseñanza se basaba fuertemente en la tradición, en sujetos occidentalizados.

Yo creo que la formación oriental es una cosa, se fue propagando en el mundo, pero sin el manejo del lenguaje. Vuelvo a decir, de las costumbres y, sobre todo, de la lengua a donde ellos iban a producir, a reproducir, su conocimiento. ¿Entonces qué pasaba? Era una repetición del gesto deportivo, pero no estaba acompañada de un concepto. Si bien el concepto no tiene que contener la técnica, ese gesto en su totalidad. Sí, como se sabe, la palabra es alentadora, acaricia al niño, lo acompaña, en todo caso evita, en un gran porcentaje, el ensayo-error en sí mismo. Dado que el ensayo-error como forma o método de enseñanza es el modelo, estamos en un sistema de enseñar que es el modelo, copiar el gesto. No iba, entonces, acompañado de un concepto que fuera corrector. (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

En el caso del Judo, encontramos que su génesis es educativa en todos los aspectos mencionados anteriormente. La importancia radica en la formación del sujeto en sus

aspectos prácticos (específicos de la forma del combate de judo), en la conformación de su personalidad (reflejado en las máximas) y en la importancia de una buena transmisión del saber. “No es el Judo para el individuo, no es el individuo para el Judo. No hay una dualidad, sino que tiene que ser útil. Tiene que servir para la formación.” (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021). Esto no da por sentado la falta de tensión en las prácticas, pero poder resaltar que lo educativo era lo que primaba, a diferencia de otras artes marciales que nacen en la milicia. Kano no adhería a la idea de que la educación física “debía servir tan solo para conseguir un objetivo higiénico-sanitario. Antes, al contrario, entendía que el entrenamiento o práctica meramente física debía desplegarse en un contexto o entorno que permitiera además el desarrollo intelectual y moral.” (Espartero, 2018:43)

Encontramos dos máximas que responden a conceptos en torno a la enseñanza dentro del Judo: jita kyoei y sieryoku zen yo. El primero implica el aprendizaje mutuo, la necesidad de otro/a como parte necesaria de esa conformación del sujeto. El segundo remite a un aspecto estrictamente técnico que implica la máxima eficiencia en la aplicación de la energía humana. Dicha eficacia se presenta sobre lo que se denominó Uchi-Komi, que implica la práctica repetitiva de un mismo gesto que busque no sólo la máxima eficacia para ser bien ejecutado, sino para no lastimar a otro sujeto. De esa forma se articulan ambas máximas. Estas se piensan desde la idea de aprender un arte de defensa haciendo el esfuerzo de no lastimar. Dichas técnicas están involucradas en lo que ya mencionamos como Go Kyo, es decir, movimientos que se caractericen por no ser peligrosos “depurando a las mismas, dejando las menos nocivas. Las que pudieran ser capaces de desarrollar lo que él entendía como un método de educación física: generar un beneficio que completara al individuo. En lo físico, en la psíquico. Y eso estaba basado en el respeto mutuo, que es el fundamento del Judo” (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021). Podemos observar, de esa manera, la forma en la que se articulan los conceptos (las máximas) del Judo en su perspectiva en torno a la enseñanza, en lo que a la práctica técnica-corporal refiere.

El Judo ha tenido la particularidad de llevar a cabo formas de transmisión propias de las artes marciales y que se mantienen al día de hoy: el randori y kata. Los katas implican la práctica de los movimientos marciales sin un oponente. Esta era una forma de aprendizaje habitual en las artes marciales clásicas, en tanto las técnicas realizadas inducirían al daño en caso de ser efectuadas. Esta tradición se sigue llevando a cabo no sólo en Judo sino en otras prácticas de combate con espíritu marcial, como el Taekwondo ITF, Taekwondo WT, Kung Fu o Tang Soo Do. Podemos vislumbrar los katas también como una forma de mantener la tradición y cultura oriental, que no sólo implica los movimientos, sino que ello se acompaña con las doctrinas y componentes morales que implica. En la propia biografía del maestro entrevistado, vemos como en un nuevo acercamiento se reencuentra con esta forma de práctica

En la vuelta al Judo yo redescubro kata. Y esa fue... en el redescubrir de kata, fue lo que más me apasiona hoy. Yo analizo kata. Y me hice, más que un luchador que tiene una parte deportiva, como competidor, estar más en el análisis. En el concepto y el análisis de los kata, que son los que incluyen la formación de los judokas de muchas de las artes marciales que conocemos hoy como tales, y sobre todo del individuo (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

El randori, por otro lado, remite a un combate experimental, en donde se hacen uso de técnicas de ataque y defensa, buscando dejar inhabilitada a la otra persona, pero con el resguardo de que su integridad física se encuentra garantizada.



Así dos (personas) de manga y solapa caminan y crea una forma anterior al combate que se llama randori, en la cual ese agarre, tenerse sujetos (piensa), tenerse sujetado a mi contrincante, da la posibilidad de que yo lo proyecte, pero yo mida el impacto. E incluso evite que se caiga” (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021. Paréntesis aclaratorio de autor)

Observamos cómo el randori es un combate con menor nivel de incertidumbre y, por defecto, seguridad para el practicante iniciado. Es posible el inicio de un practicante en una práctica marcial pero que su corporeidad no haya desarrollado tolerancia a la pelea con otra persona. Todo lo mencionado forma parte de un proceso, y la práctica ha de garantizar las buenas experiencias; “el objetivo en el *randori* pasa por vencer al compañero, pero ésta no es la meta final, sino que representa únicamente un medio para alcanzar el desarrollo personal.” (Espartero y Villamón, 2009:26).

Nuestro entrevistado también destaca, gracias a su biografía, una condición necesaria para la enseñanza. Dicho dato es captado luego de una vivencia personal en donde él dirigía a su hijo en una competencia, quien pierde un combate y le dice que las cosas que le pide hacer las haga él. Esta parte de relato, y de su vida, la utiliza para:

señalar que el maestro nunca llega a ser maestro primero si no tiene un alumno. Necesitamos tener un alumno para llegar a ser un maestro. Necesitamos ser autocríticos para aprender. Uno aprende a ser instructor, maestro, profesor. Aprendemos (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021).

La presencia de otro/a se visualiza como una necesidad. Un alumno o una alumna que nos permita repensar nuestro accionar docente. Será esa persona quien, desde su rol de practicante, nos enseñe si somos críticos de nuestra propia práctica.

El arte en el cuidado del cuerpo y la diversidad de género: “hacer el menor daño posible”

El cuerpo es un concepto que, actualmente, posee aceptaciones polifónicas. En sus inicios, se lo consideraba como únicamente lo tangible de lo humano: su talla, peso y funciones internas. El saber bio-médico fue uno de los grandes influyentes de esta concepción, que puede mantener cierto grado de remanencia. Es decir, la imposibilidad de distinguir entre lo que es el cuerpo y lo que es meramente el organismo. La obra de David Le Breton *Sociología del cuerpo (2002, obra original de 1992)* funciona como un gran estado del arte en relación al objeto. En ella, establece un recorrido por las diversas miradas, aceptaciones, negaciones e interpretaciones realizadas en torno al cuerpo. Como idea pilar a los fines de este escrito, el cuerpo es constituido por las construcciones sociales, la historia subjetiva y los incidentes críticos en las experiencias. Pensar el cuerpo es pensar el sujeto. El sujeto es cuerpo. Arévalos y Nuñez (2021) sostienen que las dimensiones de lo corporal y lo mental son propias del occidentalismo cartesiano, pero que en realidad el sujeto se vive y percibe habitando un cuerpo, lugar primero de la recepción de experiencias, que luego daría lugar a la corporalidad. Es decir, explorar la corporalidad “implica comprender cómo se generan y cómo mutan en mi subjetividad las diversas representaciones de las prácticas sociales y culturales que voy experimentando en mi ser material, y cómo a partir de eso me desenvuelvo y actúo” (Arévalo & Núñez, 2021:195).

Siendo las artes marciales prácticas sociales y culturales, el abordaje corporal es, indefectible, parte constitutiva de estas. La cuestión central es considerar qué cuerpo pregonan las diversas prácticas marciales, embebidas de sus tradiciones bélicas. Como primera premisa, hemos de sostener que, así como en Occidente hoy, las “percepciones

del cuerpo no están unificadas en lo que conocemos como Oriente, ya que hay gran variedad de ellas, aunque con muchos aspectos comunes” (Aguirre Arvizu, 2013:682). Podemos considerar esta idea como una constante global, es decir, el cuerpo hoy es objeto paradigmático. Aguirre Arvizu (2013) propone distintas perspectivas sobre el cuerpo en las artes marciales actuales, siendo el mismo visto como un objeto de disciplina, un arma, un reflejo del mundo que pregona, expresión de espiritualidad o como forma desarrollo humano integral. Por otro lado, Soto Flechas analiza, desde una perspectiva foucaultiana, que los cuerpos en las artes marciales se vuelven dóciles, deben soportar dolor y someterse a las normas establecidas, en fin, “un cuerpo que sea eficiente en términos capitalistas modernos y que se mantenga sometido a las normas ideológicas dominante del sistema capitalista” (Soto Flechas, 2013:16)

En lo que respecta al Judo, se insiste sobre su origen como práctica educativa de formación integral (cuerpo, intelecto y moralidad). El cuerpo es parte constitutivo en la formación del sujeto haciendo un fuerte énfasis tres aspectos: el rechazo a la negación de los cuerpos al judo, un vehículo de perfeccionamiento tanto individual como social y en el cuidado corporal. Kano establece que el Judo no ha de ser un conocimiento mezquino, algo habitual en las prácticas marciales, sino de carácter universal. “Su iconoclasia fue más allá y se extendió a hacer de su método un sistema de enseñanza abierto y gratuito para todos aquellos que quisieran seguirlo, rompiendo el tradicional carácter retribuido y secreto de este tipo de enseñanzas” (Espartero, 2016:1270). Esto implica que mediante el Judo se desarrollen condiciones físicas, intelectuales y personales que fomenten el crecimiento individual en pos del beneficio colectivo. La propia perfección personal sólo “puede ser alcanzada mediante la comprensión de la ayuda y prosperidad mutua (*Jita Kyoie*) que implica que cuando se alcanza la propia prosperidad es necesario ayudar a los otros a hacer lo mismo” (Espartero, 2016:1270)

Por otro lado, las postulaciones en torno al cuerpo desde el Judo se hacen patentes en la premisa del cuidado, que toma distancia de la esencia de las artes marciales tradicionales. Estas manifestaban formas extremadamente violentas del ser humano. Su fin era lastimar e, incluso, finalizar la vida del rival. En el Judo se crean medidas de seguridad que resguardan la integridad física de la persona y permiten desarrollar los aspectos prácticos de las artes marciales.

Evitar, al fin, el daño a ultranza. Hay que evitar el daño y esa es la idea de seguridad de la clase. Entonces... esto sale de las medidas de seguridad, fue cómo un proceso en la cual mientras Jigoro Kano aprendía jujutsu. Hablo de jujutsu aquel arte marcial oriental original, que como finalidad tenía definir el combate. Tal vez a costo de la vida del otro. (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

En el recorrido de vida del maestro participante con la disciplina, damos cuenta del sentido de cuidado al cuerpo, necesario para la formación de la subjetividad del practicante. Dentro de las formas de cuidado al cuerpo en una actividad que en su génesis se centró en el daño se encuentran: el randori (situación previa a la lucha), la eliminación de técnicas peligrosas (Go Kyo), el principio de ayuda mutua (*jita kyoie*) y el Kumi Kata (la sujeción o agarre del contrario para garantizar una caída que no lastime). Otro aspecto importante que nos devuelve nuestra entrevista es visualizar un primer acercamiento al lugar asignado a los géneros dentro de este tipo de prácticas. Considerando el origen militar y oriental de las artes marciales tradicionales, estas eran llevadas a cabo prioritariamente por hombres. Channon (2013), en su estudio sobre tensiones que presenta la constitución del género en deportes de lucha de golpeo, establece que en el inicio de la práctica el hombre se retiene a golpear a la mujer. Esto da

lugar, inconscientemente incluso, a una mirada de debilidad sobre la mujer. Las propias entrevistadas establecen que para poder mejorar necesitan de un entrenamiento duro y el hecho de no recibir golpes no sólo las limita en su rendimiento, sino que genera enojo y frustración por los preconceptos en torno a las mujeres. Por ello incurren en la estrategia de que cuando un hombre se retiene, lo presionan, *hiriendo* su masculinidad patriarcal. “Por ello, *hombres golpeando mujeres* puede ser, contextualmente hablando, un aspecto positivo en la equidad sexual y potencialmente un momento importante en la “subversión” del género.”¹¹ (Channon; 2013:97) Entonces, el punto de equilibrio podría ser encontrado y establecido en que, en este tipo de prácticas las distinciones de género se comienzan a diluir en tanto los enfrentamientos se generen según las condiciones de cada persona, independientemente del género. Es decir, el cuidado y la presión se presentarán según el nivel de experticia, no por cuestiones preestablecidas. Aunque resulte contradictorio al ojo común, el cuidado es primordial en las prácticas de combate. Para el presente artículo, podemos extraer algunas aproximaciones en torno al tema. En primera instancia, en lo propio de la disciplina, Kano era un defensor de la inclusión de las mujeres en la práctica del Judo y la equidad en la enseñanza en el contexto escolar, la cual catalogaba de insuficiente (Espartero, 2018). Nuestra entrevista nos presenta que las distinciones de género no fueron una preocupación para el Judo, pues se planteó como algo universal a lo que todos y todas deberían tener acceso. El concepto de ayuda mutua hace necesaria la presencia de otros/as para el crecimiento. Además, las formas de clase se basan en un clima de respeto, en dónde las agresiones o denigraciones no son toleradas de ninguna manera y son sancionadas. No se da el tiempo ni el lugar a la crítica ajena. Esto no quita que el Judo este exento de las tensiones en torno a la diversidad de género que vienen *desde afuera*. Por otro lado, se denota en la temática una instancia de aprendizaje, no del maestro para los y las practicantes, sino hacia el interior. Distinguimos en la vida del maestro que el componente generacional y el bagaje de estudios que lo rodea, por medio de otras personas, impactó en su condición de ver el mundo.

¿Puedo hacer una referencia personal? Mi hija trabaja y ya se recibe de trabajadora social. O sea que las cuestiones de identidad, cuestiones de género es algo que a mí me está enseñando mucho en este momento de mi vida. (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021).

Aquí vemos cómo la propia historia se mixtura con la práctica específica y las hará convivir. El pasaje generacional, propio del correr de la vida, afecta en una línea de doble sentido. La propia biografía impacta de forma incidente con las concepciones en torno a la disciplina.

Las condiciones biográficas en el acercamiento a la enseñanza y la pasión por la práctica

Consideramos que nunca dejará de ser sorprendente las motivaciones que llevan a las personas a querer enseñar. Si bien encontramos hoy en muchos casos una instancia rentada de la enseñanza, es decir, se percibe una remuneración económica por la tarea. Hemos de reconocer, también, que ahí se habla también de una práctica profesional que exige capacitación y el uso de buena praxis. Independientemente de ello, lo rico del acto de enseñar es que se brinda algo que no sería posible de transmitir si no fuera entre sujetos: la conjunción de un contenido, que se convierte en conocimiento, acompañado de actitudes y acciones para su buen uso. Se aspira, de esa forma, a una enseñanza



poderosa (Maggio, 2012). La enseñanza se potencia cuando el objeto de transmisión se vive con pasión del enseñante.

En cada historia de vida podemos encontrar un motivo distinto para querer dedicarse a enseñar. Nuestra entrevista nos muestra una historia de acompañamiento y crecimiento sobre las personas. Es aquí donde la propia biografía se hace plena, es decir, no habrá dos historias iguales en tanto inicio de enseñar.

Y como alumno pasaba por el proceso de enseñarle a mis compañeritos, a los chicos que recién comenzaban. Así que a temprana edad comencé como a ayudarlo a mi Sensei en la enseñanza de las caídas, que son los primeros pasos que tiene el Judo (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

Y siempre dándole una mano a quien fuera el instructor de turno como colaborador porque cuando es ya veterano (risas) lo toman un poquito como: “Héctor reemplazame cuando voy a los torneos”. Entonces mi interés no estaba en abrir un dojo. No. Mi interés más versó y trazó sobre el apoyo a los chicos. (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

Observamos en estos pequeños dos fragmentos que los inicios y continuidad en la enseñanza radicó en la ayuda a otras personas, algo que acompaña la linealidad de lo que se ha expresado para el Judo.

Otro aspecto que motiva a la continuidad de la práctica es el vínculo pasional que se va generando a lo largo del tiempo. Las historias y relatos de maestros o docentes entusiastas “están inundados por palabras relacionadas con la pasión, entendida como una fuerza motivadora, manifestada en entusiasmo, con la capacidad de convocar al otro, y que deja huellas indelebles en las trayectorias profesionales de los estudiantes” (Porta y Martínez, 2015:24). Hemos captado indicios que dan lugar al apasionarse con las artes marciales: conocer grandes maestros (como ocurrió con nuestro informante quien conoció al maestro Yamamoto), la mística oriental que presentan, el uso del cinturón negro y experimentar prácticas con aquellos que son de mayor categoría. Es posible entrever cómo la pasión por una disciplina sumada al placer por la enseñanza se entrecruza y fortalecen el nudo de los y las potentes practicantes, sin quisiera haberse encontrado con la práctica. Es decir, el o la practicante ya toma presencia incluso antes de aparecer.

Y cambié la pasión del hacer por, tal vez, una pasión por saber, por el conocer. Y de esa manera, llegando a este puerto, que muchos conceptos, concepciones y teorías me atravesaban para finalmente cruzarme con un alumno mudan sha, que es el principiante de Judo, cinturón blanco, y me preguntase la inquietud máxima o lo que mínimamente le inquietara y yo poder contestarle. Poder decir, en la forma más simple que pudiera, desde la reflexión y la filosofía, si estás en un camino donde, tal vez, tu pasión se despierte. Mucho depende de tu maestro. Mucho depende... mucho depende de vos, si lo tenés y si te interesa. (...) La pasión se aplica al amor, se aplica a la relación con los demás. Y cuando la disciplina, cualquiera sea, la acompaña, ahí está la pasión. (Entrevista a Maestro García, 19 de mayo de 2021)

La pasión es un aspecto ligado a lo íntimo a las concepciones y representaciones que se generan sobre las prácticas (Porta y Martínez, 2015; Porta y Álvarez, 2018). Es un componente de la vida amplio que este artículo sólo atisba en un puerto hacia un mundo de múltiples vidas, múltiples historias y múltiples pasiones.

Conclusiones

El enfoque biográfico narrativo en investigación educativa nos brinda la posibilidad de establecer el conocimiento a partir de los relatos nacidos de la voz de las personas. Esta

primera entrevista narrativa actuó como primera aproximación al trabajo de campo de la tesis doctoral en proyección. Este primer avance ya nos ha dado la posibilidad de elaboración de datos que nos permitan ver el objeto de estudios, las artes marciales, y las concepciones en torno a las prácticas de la enseñanza desde un destello distinto del cristal.

Como primera apertura podemos ver la necesidad de reformular el concepto del arte marcial como tal o distinguirlas de acuerdo a su condición histórica, dando lugar a identificar y caracterizar cada una de ellas y evitar la sinonimia entre el pasado y la actualidad. Las prácticas marciales en la actualidad tienen al aprendizaje de un sistema de defensa pero que tiene como premisa el cuidado de los y las practicantes.

La entrevista narrativa nos ha dado la posibilidad de conocer con cierta profundidad, en algunos aspectos, peculiaridades propias de una disciplina específica que es el Judo. Las artes marciales presentan la condición de caracterizarse por su singularidad dentro de la heterogeneidad. Es decir, muchas prácticas reúnen las condiciones para ser consideradas artes marciales pero cada una de ellas tiene, al mismo tiempo, particularidades que las singulariza. Se hacen visibles, además, las tensiones que genera la transposición de prácticas de génesis oriental en la cultura occidental posmoderna.

Por último, una de nuestras centralidades estará en el abordaje de las historias para pensar y reflexionar las prácticas de la enseñanza. Un primer arrimo nos deja ver los indicios que despiertan la pasión por la práctica y el gusto por la ayuda a otras personas y acompañar el crecimiento en la constitución de la subjetividad. Es aquí donde volvemos a potenciar el trabajo desde las narrativas, darse la posibilidad de inmersión en las vidas y mundos de aquellas personas que se apasionan y viven la enseñanza día a día.

Referencias Bibliográficas

- Arévalo, A. & Nuñez, M. (2021) "Narrativa, cuerpo y performativas" en Porta, L. (coord) *La expansión biográfico narrativa*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-987-8363-51-6
- Aguirre Arvizu, H. (2013) *La percepción del cuerpo en Oriente, visto desde la práctica de las artes marciales en Japón*. En Estudios de Antropología Biológica, xvi: 681-716, México. Recuperado en marzo del 2021 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eab/article/view/56748>
- Biron Ebell, S. (2008) *Competición versus tradición en el Judo Kodokan*. Revista de Artes Marciales Asiáticas, ISSN 1885-8643, Vol. 3, N°. 2, 2008, págs. 28-37
- Bolívar, A, Dominguez J y Fernández Cruz (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. Ed. La muralla.
- Channon, A. (2013) "Do you hit girls?: Some Striking Moments in the Career of a Male Martial Artist" en Sánchez García, Raúl & Spencer, Dale (Eds.) (2013). *Fighting Scholars. Habitus and Ethnographies of Martial Arts and Combat Sports*. London & New York. Anthem Press. ISBN-13: 978-0-85728-332-0
- Denzin Norman y Yvonna Lincoln (2011) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol.1*. México. Editorial Gedisa
- Draeger, D. (1973) *Martial Arts and the ways of Japan. Classical Budo*. Ediciones Weatherhill Inc. Nueva York
- Draeger, D. (1973) *Martial Arts and ways of Japan. Classical Bujutsu*. Ediciones Weatherhill Inc. Nueva York

- Elias, Norbert & Dunning, Eric (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México. Fondo de cultura económica. ISBN 84-375-0310-8
- Espartero, J. & Villamon, M. (2009). *La utopía educativa de Jigoro Kano: el judo kodokan*. Recorde: Revista do História do Esporte, ISSN 1982-8985, Vol. 2, Nº. 1, 2009.
- Espartero, J. (2016) *El cuerpo concebido por el judo kodokan: un proyecto educativo de progreso truncado por la reacción política* Movimento, vol. 22, núm. 4, octubre-diciembre, 2016, pp. 1265-1276. Escola de Educação Física. Rio Grande do Sul, Brasil.
- Espartero, J (2018) "La desnaturalización del judo Kodokan como consecuencia de la instrumentalización política" en Mora, B. (comp.) (2018) *Manual teórico-práctica de luchas*. Universidad de la República, Publicaciones-Comisión Sectorial de la enseñanza. Montevideo, Uruguay
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). "Entrevista narrativa. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático" 4, 90-113. 22
- Le Breton, David (2002) *La sociología del cuerpo*. Ediciones nUeva Visión. Buenos Aires. ISBN 950-602-443-X
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Editorial Paidós. ISBN 9789501215359
- Martínez Guirao, J. E. (2011). *Una etnografía de las artes marciales. Procesos de cambio y adaptación cultural en el taekwondo*. Alicante. Ed. Club Universitario.
- Millán, Gonzalo Ariel. (2015). "El Dojang: escuela de disciplina y moralidad". Revista de Artes Marciales Asiáticas Volumen 10(1), 1-15 ~ Enero-Junio 2015 Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/artesmarciales>
- Mora, Bruno. (2018). *De ir a cazar dragones te salen escamas. Estudio etnográfico sobre la producción de ethos en los clubes de la pelea*. Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República. Tesis de maestría.
- Ory, M. & Ory, J.B. (1986) *Diccionario de las artes marciales*. Ediciones Obelisco. Barcelona. ISBN 84-86000-88-2
- Porta, L y Martínez, C. (2015) *Pasiones: Cristina Piña*. EUDEM: Mar del Plata.
- Porta, L. y Alvarez, Z. (2019). *Pasiones: Cecilia Colombani*. EUDEM: Mar del Plata.
- Real Academia Española (S/F). Artes marciales, recuperado en <https://dle.rae.es/arte?m=form> el 03 de Junio del 2021
- Sánchez García, Raúl (2008). "Habitus y clase social en Bourdieu: una aplicación empírica en el campo de los deportes de combate". Papers. Revista de Sociología, [S.l.], v. 89, p. 103-125, jul. 2008. ISSN 2013-9004. Disponible en: <https://papers.uab.cat/article/view/v89-sanchez>
- Sánchez García, Raúl & Spencer, Dale (Eds.) (2013). *Fighting Scholars. Habitus and Ethnographies of Martial Arts and Combat Sports*. London & New York. Anthem Press. ISBN-13: 978-0-85728-332-0
- Soto Flechas, L. (2013). "Cuerpo, artes marciales y sociedad disciplinar". Revista Impetus, 7(1), 13-18. Recuperado a partir de <http://revistaimpetus.unillanos.edu.co/impetus/index.php/Imp1/article/view/41> en marzo del 2021
- Souto, M. (2021). "La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas". Praxis Educativa, 25(1), 1-16. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552>



Spinato, Daniel Antonio (2017). *Tratado sobre las Artes Marciales. Estudio de 150 artes de combate de 33 países*. Buenos Aires. Editorial Club House. ISBN 978-987-1884-69-8

Wacquant, Loic. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores. (Título original del año 2000)

Notas

¹ Profesor de Educación Física (Instituto Superior de Formación Docente 84), Licenciado en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata), Doctorando del Programa Específico en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente de Campo de la práctica docente e iniciación a los deportes de lucha en el ISFD N°84. nicolasbraun01@gmail.com

² A los efectos de facilitar la lectura del documento se utilizará preponderantemente el “masculino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les, académicos/as/es, maestros/as/es, etc.). Aun así, si bien no se hace uso del lenguaje inclusivo, se adhiere a la lucha colectiva en tanto a lo que la identidad de género refiere y acompañar la legitimidad de multiplicidad e igualdad de géneros.

³ La investigación tendrá como objeto de estudio a las artes marciales y las prácticas de la enseñanza. Estas últimas serán abordadas desde la didáctica como campo teórico, como también desde las artes marciales mismas.

⁴ Al hablar de prácticas marciales, en este caso, abocamos al concepto de práctica foucaultianos. El mismo entiende a las prácticas como aquellas formas de desenvolvimiento social (en sus formas del hacer, del decir y el pensar) que se caracterizan por su sistematicidad, su homogeneidad y recurrencia. El concepto de lucha o combate refiere al enfrentamiento cuerpo a cuerpo en cualquier de sus formas (marcial, deportiva, de defensa o auto-cultivo/formación integral)

⁵ Aquí presentamos una clara referencia a la obra de Elias y Dunning (edición de 1992), quienes hacen lo propio con la génesis del deporte en Inglaterra.

⁶ Las principales corrientes filosóficas que han atravesado las artes marciales en general son el Shintoísmo, Confucionismos, Budismo y Taoísmo.

⁷ Si bien Wacquant investiga en torno al Boxeo (siendo este un deporte de combate), su trabajo es el disparador de la investigación antropológica etnográfica en prácticas de combate.

⁸ Para mayores detalles sobre la vida de Jigoro Kano, recuperar Espartero (2006) y Espartero & Villamón (2009) del apartado bibliográfico

⁹ Para mayor referencia a este tema, leer el apartado de “Las prácticas de la enseñanza en Judo: Jita kyoei y sieryoku zen yo” de este artículo.

¹⁰ Más allá de no ser abordado en este artículo, no queremos dejar de mencionar que un tema que consideramos central es el choque de estas disciplinas con el deporte.

¹¹ Cita original: “Therefore, men hitting women can be, contextually speaking, a good thing for sex equality and a potentially important moment in the “subversion” of gender”



“Narrar la escucha: una práctica creativa para la re-construcción de las ciencias sociales como un espacio para actuar-pensar al servicio de la vida” Luciana S. Berengeno / pp. 95-109

NARRAR LA ESCUCHA: UNA PRÁCTICA CREATIVA PARA LA RE-CONSTRUCCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO UN ESPACIO PARA ACTUAR-PENSAR AL SERVICIO DE LA VIDA

NARRATING LISTENING: A CREATIVE PRACTICE FOR THE RE-CONSTRUCTION OF THE SOCIAL SCIENCES AS A SPACE TO ACT-THINK AT THE SERVICE OF LIFE

ESCUTA NARRATIVA: UMA PRÁTICA CRIATIVA PARA A RECONSTRUÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS COMO ESPAÇO DE AGIR-PENSAR A SERVIÇO DA VIDA

Luciana S. Berengeno¹

Resumen

Este artículo busca compartir una serie de reflexiones sobre la potencia de la narrativa como acto creativo, a favor no solo de nuevas formas de contar, sino de nuevas formas de intervenir en la realidad, de potenciar la implicación y la participación, de modo que expresa otros aspectos de la acción colectiva que significa “investigar”. Sustentada en una investigación² sobre las articulaciones entre las gestiones culturales empíricas y las perspectivas descoloniales, nos proponemos³ participarlos de las relaciones que establecimos entre el acontecimiento y su objetivación en el proceso de re-escritura de la tesis. Las posibilidades abiertas por el giro narrativo y descolonial en las investigaciones educativas y sociales, convocan a renunciar a la objetividad del conocimiento eurocentrado, deslocalizado y “(auto) arrogado de una potestad de decir de los otros” (Yedaide, 2018).

Palabras clave: investigación narrativa; re-escrituras; acto creativo

Abstract

This article seeks to share a series of reflections on the power of the narrative as a creative act, in favor not only of new ways of telling, but of new ways of intervening in reality, of enhancing involvement and participation, in such a way that it expresses other aspects of the collective action that means "to investigate". Based on an investigation on the articulations between empirical cultural managements and decolonial perspectives, we propose to participate them in the relationships that we established between the event and its objectification in the process of rewriting the thesis. The possibilities opened by the narrative and decolonial turn in educational and social research, call for renouncing the objectivity of Eurocentric, delocalized knowledge and "(self) arrogated to a power to say of others"(Yedaide, 2018).

Keywords: narrative research; rewrites; creative act

Resumo



Este artículo busca compartir una série de reflexões sobre o poder da narrativa como ato criativo, em prol não apenas de novas formas de contar, mas de novas formas de intervir na realidade, de potencializar o envolvimento e a participação, de forma que expressa outros aspectos da ação coletiva que significa "investigar". A partir de uma investigação das articulações entre gestões culturais empíricas e perspectivas descoloniais, propomos participá-las das relações que estabelecemos entre o acontecimento e sua objetivação no processo de reescrita da tese. As possibilidades abertas pela narrativa e a virada descolonial na pesquisa educacional e social, clamam pela renúncia à objetividade do conhecimento eurocêntrico, deslocalizado e "(auto) arrogado a um poder de dizer dos outros"

Palavras-chave: pesquisa narrativa; reescreve; ato criativo

Recepción: 17/08/2021

Evaluado: 23/08/2021

Aceptación: 25/08/2021

Introducción

La potencia de la narrativa como acto creativo, no solo se expresa a favor en nuevas formas de contar sino que se manifiesta en otras formas de intervenir en la realidad, de potenciar la implicación y la participación, que dan cuenta de otros aspectos de la acción colectiva que significa "investigar". Sustentada en una investigación sobre las articulaciones entre las gestiones culturales empíricas y las perspectivas descoloniales, nos proponemos compartir las relaciones que establecimos entre el acontecimiento y su objetivación en el proceso de re-escritura de la tesis. Las posibilidades abiertas por el giro narrativo y descolonial en las investigaciones educativas y sociales, convocan a renunciar a la objetividad del conocimiento eurocentrado, deslocalizado y "(auto) arrogado de una potestad de decir de los otros" (Yedaide, 2018), y permiten producir conocimientos, desde y por fuera de reduccionismos epistémicos, impulsando los discursos a jugar a favor de "su persona fundamental, que es el yo, de manera de poner en escena una enunciación" (Barthes, 2002: 19). En este sentido, investigar narrativamente insinúa la posibilidad de evidenciar el carácter dialógico de la praxis investigativa como una práctica de intervención, una manera particular de intervenir en los significantes, que disloca al sujeto de la enunciación de los paréntesis –como artificio que lo dejaba por fuera de la construcción de conocimientos— y lo resitúa entre guiones, como uno de los participantes que interviene en la conversación. Advertimos que estos pasajes disponen al proceso investigativo como un tejido complejo, y aun reconociendo que "la dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado, la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción" (Morín, 2004, p. 33), consideramos que en esa dificultad radica su potencia, puesto que considerar el carácter polifónico y dialógico del lenguaje (Bajtín, 1999) nos permite construir una narrativa eficaz en el devenir de la propia experiencia, a sabiendas de que "la teoría no es una explicación de la naturaleza, sino más bien una explicación de nuestra relación con la naturaleza" (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 265).

Es bien sabido que las narrativas, como estrategia, han sido capturadas durante larga data por la agenda de los poderes dominantes, en un movimiento que les permitió desbordar –sin abandonar— sus estrategias clásicas de dominación (de guerra y muerte)

hacia el despliegue, y monopolización, de imaginarios que legitimaron y legitiman su poder. Este discurso de la modernidad, con su idea capitalista de progreso, que sentó sus raíces en Europa y extendió sus ramas al resto del mapa mediante las estrategias descritas como colonialidades, omitió evidenciar lo que claramente expresó Jameson (2007) al pronunciar que “la modernidad no es un concepto (...) sino una categoría narrativa” (Jameson, 2007 p.11). Y aunque dentro de esta narrativa surgen y permanecen discursos que perpetúan el control y manipulan la percepción de lo que llamamos realidad, no es una categoría completa, “no está completamente inventada, le falta algo” (García, 1994); lo cual habilita otros discursos y otras narrativas con las que convivimos cotidianamente, y en cuyas praxis transformativas se cuele la vida. En este contexto el advenimiento del pensamiento narrativo (Bruner, 1997) colaboró con la reivindicación de formas alternas de enunciar el conocimiento, que agrietan el genocidio epistémico fundacional de las estructuras occidentalizadas (Grosfoguel, 2013). En tanto, la estrategia narrativa moderna, fuertemente marcada por la asimetría, hegemonizó los relatos, monopolizó la potestad discursivas y se arrogó, para sí, la autoridad epistémica mediante la imposición del modelo epistémico colonial; éste se apoyó en el desarrollo científico –y la pretendida objetividad y veracidad de las ciencias modernas— condenando al ostracismo a todos aquellos saberes que no estuviesen guiados por un afán civilizatorio y de dominio de la naturaleza (Lander, 2011; Gastro-Gomez, 2007).

Aun así, los cambios socioculturales y políticos que se observan desde las últimas décadas del siglo XX agrietan ese control sobre la narrativa, dando lugar a los relatos emergentes que permitieron repensar la modernidad desde otras lógicas, descentrando el discurso monolítico de la ilustración y trayendo luz a “pequeñas esperanzas” (Walsh, 2027). Reconocemos, en las posibilidades abiertas por el pensamiento narrativo, y especialmente, en las configuraciones propuestas por las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2010) y el giro descolonial (Escobar, 2004; Maldonado Torres, 2006; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007), la inauguración de posibilidades para subvertir y resistir las colonialidades anquilosadas en nuestros modos de conocer. Estas epistemologías, que valoran y re-jerarquizan otras racionalidades, y otras experiencias, las cuales de manera legítima, fracturan --con sus narrativas- la validez universal y unívoca de la racionalidad occidental; representan una revolución epistémica al presentarse como una opción más y no, como un nuevo hegemón. Cualidad que habilita la redistribución y socialización del status epistemológico, anteriormente monopolizado. Esta redistribución de fuerzas en la política del narrar, se evidencia en una alteración de la escala que comienza a actuar a favor de la autenticidad catalítica y educativa en el nivel de las experiencias singulares. Desde estas coordenadas, sostenemos que este giro epistémico que convive en el seno de la(s) teoría(s) social(es) permitió, en los últimos años, un desorden científico provisional, menos autoritario y más auto-reflexivo (Chase, 2015) a propósito del cual (algunas) prácticas, comenzaron a actuar a contrapelo de aquellas tradicionalmente instituidas, a medida que generan prácticas de producción de conocimientos situadas, implicadas y parciales (Hall, 2007).

En la investigación de referencia, buscamos privilegiar la escucha a partir de un diálogo ético. Esta predilección, se sostiene en el concepto de excedencia al que recurre Lévinas (1977) como aquello que revitaliza la experiencia y la historia al romper el englobamiento totalizante que intenta apresar al Otro (esencialismos) –porque comprendemos que un diálogo que totaliza es un diálogo incapaz de escuchar. De este posicionamiento en el diálogo, emerge una reciprocidad que alimenta un nosotros y favorece el advenimiento de otros mundos que surgen de esa relación, perforando y desarticulando la unívoca, dicotómica y totalizante política de la narrativa moderna. En



mencionada investigación, que tuvo como propósito fundamental interpretar los procesos de configuración de las gestiones culturales empíricas en articulación con las perspectivas descoloniales, puntualmente la elección de estos temas implicó, desde el inicio, un posicionamiento tanto en lo conceptual como en lo metodológico que desmarcó a la investigación de clausuras categoriales, lenguajes referenciales y absolutos (Ramallo et al, 2021). En contraposición, los conocimientos allí gestados partieron de la premisa de que las redes de significados que componen son “flexibles, variables y moldeadas por la interacción” (Chase, 2015, p. 71), es decir que fueron creados a partir de los encuentros con las participantes, los autores presentes en ese corpus e incluso las canciones que han acompañado el tránsito.

En este artículo, compartiremos los recorridos que realizamos en esa investigación, a propósito de los cuales comprendimos el ejercicio de escritura como un acto creador, es decir

“(…) práctica de-constructiva que nos lleva a desaprender, se convierte en la posibilidad de decolonizar nuestras mentes en la medida que podamos (...) expresarnos sin miramientos ni ataduras, sin restricciones ni apocamientos y logremos sacar a flote lo que nos constriñe el alma. Crear o ser creativos no es más que hurgar en las profundidades de nuestro propio ser desde donde afloran realidades que nos interpelan e interpelan nuestras propias realidades; es darnos la oportunidad de dejar descansar la rutina para enfrentar el hecho de permitirle a la imaginación que se pronuncie a favor de nuestra propia subjetividad” (Albán 2007, p.2)

Para ello explicitaremos tres pasajes que nos llevaron desde lo instituido, como relato de partida, hacia la generación de narrativas compartidas, para finalmente, permitirnos componer el meta-relato, en el que devino la narrativa-tesis.

Desde un corpus de conocimientos prestados –por lo instituido— como punto de partida

En la intención de combinar puntos de vista autorizados – legitimados en el campo disciplinar— y precisar los significados que asumimos respecto de cada una de las cuestiones centrales de la investigación, nos dispusimos, inicialmente, a ofrecer respuesta a una gran pregunta: ¿qué es la gestión cultural? Innumerables estudios abordan la problematización del dominio teórico-conceptual de la disciplina; remitiendo a modelos tradicionales, perfiles profesionales, espacios de formación y reflexiones en torno a la constitución del propio campo académico y profesional (García Canclini 1990, 2002 y 2005; Olmos & Santillan, 2000 y 2005; Puig Picart 1993 y 2001; Martinell, 2001, 2012; Barbero 2005; Bonet Agustí, 2005, 2008 y 2014; Mariscal Orozco 2007, 2009, 2011 y 2015; Yañez Canal 2012 y 2018, entre otros). En base a las lecturas realizadas advertimos que a pesar de su relativa corta vida, el campo disciplinar de la gestión cultural pugna por instituirse entre opciones rivales, tales como la promoción cultural, la animación sociocultural, la mediación cultural, la administración cultural, la gestión de la cultura, el arts management o la gerencia cultural. Todas y cada una responden a marcos de referencia propios, atravesados por el contexto y las disciplinas de las que surgieron y se identifican con una idea sesgada (necesaria pero limitante) de lo que se considera privativo del sector cultural. Resultado de una reconstrucción académica de saberes/haceres diversos (Padula Perkins, 2015), la gestión cultural ha adquirido relevancia en el contexto latinoamericano con el desarrollo de carreras de pregrado, grado y posgrado en numerosas universidades que han favorecido la proliferación de estudios e investigaciones sobre la gestión cultural desde y en la región. De este vasto



universo teórico rescatamos los aportes de Luis Mariscal Orozco (2012) en relación a los procesos de formalización de la gestión cultural a nivel estatal, universitario y asociativo, a través de los cuales enfatiza la necesidad de abrir el diálogo de saberes para la reconstrucción del propio campo, proponiendo la des-jerarquización y reintegración de conocimientos. Postulados que habilitaron esta investigación desde la mirada disciplinar de la gestión cultural.

En este contexto, problematizamos los significados (en disputa) que tensionan lo que se entiende por gestión y por cultural, adhiriendo a la consideración del binomio como “ese conjunto de gestos a través de los cuales llegamos a dar sentido histórico a una forma de estar siendo en el mundo” (Olmos & Santillán Güemes, 2004, p. 38). La mirada puesta en los gestos, como movimiento con que se expresan afectos/ mensajes, y acto que implica intención, habilitó una parcial descosificación de la gestión cultural trasladando el foco de atención del qué al cómo para poder pensarla en términos de configuraciones /procesos que despliegan un entramado relacional (Grimson, 2011,2008). En diálogo con la propuesta de Francisco Varela (1997) de conocimiento enactivo, comprendimos el gesto como acción, y al reconocer que “el mundo que vivimos va emergiendo en vez de ser predefinido” (p.178) comprendimos la cualidad enactiva de la gestión cultural como herramienta de transformación social, capaz de producir y re-producir ontologías. Asimismo propusimos, en trama con pensadores críticos latinoamericanos (Escobar, 2015; Segato, 2014; Restrepo, 2012), definir la gestión cultural como los movimientos que realizamos para enactuar historias. En ese con-texto, adherimos a las argumentaciones de Bustamante y colaboradores cuando sostienen que “la gestión cultural como práctica social está determinada por la trayectoria y contexto en que los practicantes están involucrados” y advierten que “es importante poner como objeto de estudio el cómo se concibe (...) la acción cultural por parte de los agentes (...) desde un interés político y científico que permita conocer las diferentes formas de hacer la acción cultural y cómo se han ido configurando éstas” (Bustamante Lozano, Mariscal Orozco & Yáñez Canal, 2016, p. 14). Cabe destacar, que si bien aludimos a un alcance identitario difuso de la gestión cultural, que refiera no sólo a la disciplina sino a la problematización acerca de lo cultural, reconocemos en un criterio de selección y saturación de sus lecturas canónicas la posibilidad de una genealogía (Foucault,1992). “En el sentido que dé cuenta, no tanto de los orígenes, como sí de los momentos de emergencia, los puntos de fuga y las inflexiones de una exploración (auto)biográfica en diálogo con la producción de los conocimientos” (Ramallo & Porta, 2018) de este campo.

Paralelamente, y en la intención de promover articulaciones entre la gestión cultural y las perspectivas descoloniales, desplegamos un segundo mapa conceptual, en lo tocante a las perspectivas descoloniales. Exploramos las particularidades de las epistemologías del Sur Global (Sousa Santos, 2006, 2009, 2010) y los aportes Grupo Modernidad/Colonialidad (Quijano, 1989, 1992; Mignolo, 1996, 2000, 2007; Escobar, 2000; Lander, 2011; Castro-Gómez, 2000 y 2007; Dussel, 2000; Maldonado-Torres 2000 y 2007; Walsh, 2007; Coronil, 2000) para comprender las estructuras de poder que delinearon el sistema perceptual impuesto por la conquista de América, y que pervive hasta nuestros días como discurso hegemónico de un modelo civilizatorio. Recorrimos las alternativas propuestas por el giro descolonial (Escobar, 2004; Maldonado Torres, 2006; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) para centrar la atención en las pedagogías descoloniales (Walsh, 2013 y 2017) que como un marco para la acción, se entranan con prácticas que desprenden lo pedagógico de los relatos tradicionales de la educación formal y habilitan la consideración de otros escenarios como pedagógicos. Así, comprendida (en términos de acción) la descolonialidad y, más precisamente, las



pedagogías descoloniales sólo tienen sentido si habilitan experiencias en el presente. En este marco comprendimos que es en las pedagogías descoloniales donde la gestión cultural y la descolonialidad encuentran un camino común. En tanto prácticas sociales con la potencia de transformar la realidad, son sensibles de ser reinterpretadas como prácticas para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios para orientar el descolonizar; en este sentido las pedagogías fueron comprendidas como prácticas reflexivas del sentido de ser (Ramallo, 2018) y la descolonización como un proceso y práctica de re-humanización (Maldonado-Torres, 2013).

Hacia la co-gestación de narrativas

Estos paisajes conceptuales dispusieron al proceso investigativo como un tejido complejo en el propósito de comprender aquellas formas silenciosas que re-organizan prácticas sociales, y en el mismo movimiento, acercar al campo disciplinar de la gestión cultural otras versiones de la práctica. En torno a las posibilidades que el propio campo habilita, se trató de registrar los gestos, sutiles, que nos permiten creer en la posibilidad de ser, hacer y estar de otro modo. Proponiendo una des- jerarquización de aquello que pone a rivalizar operacionalmente lo que se considera profesional (como portador, entre otros saberes, de un saber disciplinar) y lo que se considera empírico (como primariamente enraizado en la experiencia), este estudio propició un diálogo de saberes (Sousa Santos, 2010) que, sin intención de proclamar universales o “teorías generales”, se preguntó si era posible considerar las pedagogías descoloniales como una dimensión constitutiva de ciertas prácticas de gestión cultural. En esta investigación, la intención de trabajar a propósito de actores sociales que promueven y se implican en procesos de gestión cultural, sin haber transitado los circuitos académicos propios de este campo, movió el foco desde la mirada tradicional disciplinar hacia sus márgenes. Al centrar la atención en aquello que emerge desde los bordes, por fuera de lo académico pero dentro del campo, interpelamos “la visión disciplinada de los saberes” y se reveló, tímidamente, como un “gesto de in-disciplina” (Meschini & Porta, 2017, p.13-14). Cabe destacar que fue el reconocimiento de la consolidación del campo, en las últimas décadas, lo que nos permitió ensayar algunas insubordinaciones. Desde allí, nos hemos propuesto desdibujar las fronteras trazadas por las disciplinas, suspendiendo la jerarquización de los discursos, a partir de la “poética de los saberes” (Rancière, 2008). Al hacernos eco de la propuesta de Rancière y partir de la reivindicación de la “lengua común”, el trabajo de campo hizo pie en las entrevistas, en la intención de privilegiar la voz de las personas que participaron en el trabajo, para comprender los procesos de configuración de las gestiones culturales empíricas. En ese propósito, las entrevistas, como procesos de motivación de narrativas, buscaron profundidad en torno a cuatro ejes: el modo en que cada una de nuestras interlocutoras se decía a sí misma (su presentación); las maneras en las que conciben sus propias prácticas; el contexto en el que las producen; y los sentidos que asumen para ellas. Mas en el momento que nos predispusimos a las entrevistas, ese orden inicial, se esfumó en el instante en que se presentaron:

“Soy Maricruz L., investigo el movimiento desde hace muchos años. Actualmente vivo en San Marcos, trabajo en el C.I.C - Centro Integrador Comunitario, organizo SOMA⁴, que es el “Encuentro internacional de educación somática” desde hace 4 años, estoy haciendo mi casa, mi huerta, tengo varios proyectos, varias ideas a partir de esto que estoy haciendo, siento que hay una proyección a futuro que no sé si puedo poner en palabras. Nací en San Miguel del Monte, un pueblo de la provincia de Buenos Aires. A los 18 años vine a Mar del Plata, pasé por la Universidad un año y medio estudié biología, y desde ese momento hasta ahora hay un



montón de experiencias. Pero lo que está más presente es mi encuentro con el movimiento. Que aparece al mismo tiempo en que se despertó un interés en relación al trabajo grupal. Por ejemplo en las prácticas de tensegridad⁵ aprendíamos los movimientos de un modo “horizontal”, se generaba un contexto que me permitía participar del modo que quisiera. Muy curiosa sobre lo que pasaba en aquel espacio y esas prácticas, tuve ganas de saber y aprender más sobre lo que estaba haciendo. Me encontré tan involucrada hasta sentir la necesidad de compartirlo. Fue cuando empecé a llevar y traer series de movimientos de un grupo a otro. En ese momento, vi que me gustaba ese rol y, junto con las primeras clases de tango, me decidí a trabajar en grupo, investigando distintas dinámicas para compartir información compartiendo práctica y dando clases, que es un verbo, una acción. “Dar, Recibir”, es una misma acción; no es que yo quisiera ser profesora o maestra porque en realidad lo que yo compartía no estaba institucionalizado. Y por otro lado yo tampoco me situaba en el lugar de maestra, porque empecé a dar clases y a compartir el conocimiento al mismo tiempo que indagaba en mi proceso de aprendizaje (...) para mí fue desde el primer momento compartir lo que yo estaba encontrando del modo más abierto posible (...) empecé a preguntarme cómo podría “mejorar” algún aspecto de ese aprendizaje. Observaba cómo era mi proceso y el de otras personas y buscaba caminos. Empecé a integrar (...) era algo que se retroalimentaba (...) Yo estaba dando clases de tango y el contact era una investigación paralela. Durante varios años tomé clases y asistí a jams, festivales y encuentros con convivencia. Incluso organicé varios encuentros con otros profesores para aprender y compartir esa experiencia. Eso lo hice todo el tiempo: con el tango, con el contact, con la tensegridad. Invitando gente de afuera, colegas y profesionales de diversas disciplinas a compartir su experiencia. A partir de estos encuentros, empecé a dar clases con una base sólida, con más experiencia pero igual buscando un camino propio. En medio de todo ese proceso se abrían caminos en muchas direcciones, pero siempre desde un mismo interés, el propio. Me encontré con el Método Feldenkrais⁶ a través de una instructora de tensegridad; es muy difícil para mí sintetizar toda esa red de movimiento que me lleva a estar hoy acá, porque hay una conexión en todo ese proceso.” Cruz (Educación Somática en la Comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba)

“Yo soy Bibiana B, como buena sistémica⁷ hija de G. y E. , personas que ya nacieron en Argentina (no así sus padres), por lo cual me inculcaron un amor a la Argentina especial. Una valoración especial que fue la inspiración: después de la muerte de mi madre y de haber recibido una herencia, sentí volcarla a algo benéfico más allá del beneficio personal, a un beneficio social. Ahí ya me estoy yendo afuera, más allá de quien soy. Bueno, ¿quién soy? Soy una buscadora. Por suerte nunca encajé. Bah, creo que nadie encaja en este sistema social porque es muy perverso, pide mucho y da poco. Así que se dieron cosas donde no terminé de recibirme, tener un título, por lo cual no entré nunca en comodidad con lo social, con lo que supuestamente te da seguridad. Siempre cuando estaba a punto de recibirme, algo sucedía, y eso hizo que sea muy creativa a la hora de buscar trabajo y de generar cosas. Y esa misma creatividad la fui llevando desde pequeña hasta aquí y al mismo tiempo lo que me dio es soberanía de pensamiento, al no estar cómoda nunca. Creo que esas son dos palabras que en este momento, por toda la situación y por todo, me ocupan mucho: soberanía y pensamiento. No tengo un pensamiento negativo en lo social sino al contrario; así como en mi vida personal el no haber tenido lo seguro me dio un paso creativo, así veo a este momento histórico en Argentina. Todavía no vemos a riqueza que nos va a traer esto, que sé yo! (risas) Esto tiene que ver mucho con mi influencia sistémica, ¿no? De ver que estamos todos al servicio (...) hasta que no abracemos las dos partes no va a haber una real sanación (...) entonces yo veo todo eso como una gran oportunidad. Volvamos... cómo presentarme: Bueno, siempre estuve incómoda, entonces eso me hizo estar siempre creativa. Y me dio libertad, digamos libertad entre comillas...¿no? Porque acá no somos muy libres, viste... como dice una consteladora, “acá no somos originales”. Bibi (Eco-espacio Eluney, Acantilados, Mar del Plata)

En sendas presentaciones, ambas recuperaron el recorrido vital que realizaron, sintetizaron lo que hacen, el contexto en el que se encuentran y lo que las motiva hacer lo que hacen, cubriendo, tangencialmente los interrogantes inicialmente propuestos y permitiendo una profundidad insospechada en el devenir de las conversaciones. No es un dato menor señalar que las entrevistas fueron realizadas individualmente, que nuestras interlocutoras no se



conocen entre sí, y que no realizan acciones semejantes, si bien en los diálogos que establecimos pudimos advertir *in situ*, en el rol de investigadores, algunas coincidencias en sus relatos, no fue sino hasta el momento de la re-escritura que esos puntos de contacto comenzaron a dialogar, tensionar y agrietar el marco conceptual, habilitando deslizamientos hacia categorías de análisis no contempladas en un inicio, como fueron la dimensión ontológica, epistemológica, política y pedagógica de las gestiones que llevan adelante. Al advertir, ya en sus presentaciones la ligazón indisoluble entre la trama vital de nuestras protagonistas y su implicancia en las maneras del hacer, nos vimos interpelados a rastrear en sus relatos los procesos de subjetivación, que en diálogo con los autores presentes en nuestro marco conceptual, fueron entendidos como la capacidad del sujeto para generar espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo (Deleuze & Guattari, 1988).

“Surge la necesidad, y ahí aparece la acción. La gestión es inevitable. Yo me pongo en campo.” Cruz

“bueno yo convoco a que acá se habilite lo diferente. Entonces desde un lugar de mucha conexión con tu verdad y desde esa responsabilidad como eje, se mueven las prácticas.” Bibi

Esa capacidad de agencia, que se expresa en sus relatos, dialogó con nuestro marco evidenciando formas de asumir la acción cultural a las que les subyace una visión del mundo basada en la acción, sostenida en la creatividad y responsabilidad individuales. Estas formas de relación con el mundo, nos invitaron a considerar su postura ontológica, sus relatos las inscribieron en las ontologías relacionales⁸ que se expresaron en formas particulares de relación con la alteridad, de habitar el tiempo/espacio y en formas alternas de sociabilidad que ofrecieron otros sentidos de la responsabilidad, la rebeldía, la incomodidad y lo creativo, como forma vital y práctica cotidiana, que habilita y habita en estas gestiones culturales empíricas. Con sus relatos, comprendimos que la inscripción de estas gestiones, en estas ontologías, abría paso a otras tres dimensiones, como constitutivas de sus acciones culturales: la dimensión epistémica, la política y la pedagógica.

Desde la dimensión epistémica, sus relatos dan cuenta de los modos de conocer de estas gestoras:

“bueno, es esto de habilitar otros caminos, habilitar el poner en duda lo que se te dice. Poner en duda tu propia percepción de las cosas; no así algo interno, más profundo, algo que yo respeto mucho que no es lo instintivo sino lo intuitivo (...) Entonces seguir ese, tu propio corazón, te comunica más con otro tipo de verdades. Creo que también es un recurso más a este lugar de soberanía, ¿no?” Bibi

“Creo que es todo un proceso de intuir, percibir, pensar, organizar, situarte en el contexto, orientarte en relación a donde estás parado en ese contexto hasta llegar a “gestionar algo. Gestión es mover algo, hacer que algo pase. Pero antes tenés que tener el algo, ¿entendés? Entonces eso es un proceso creativo que no se trata solo de mover; hay algo antes que tiene que abrir un campo de preguntas.” Cruz

Esta conciencia de acción que hilvana creatividad/ intuición / contexto en las formas del hacer, a nuestro entender, abonan y se nutren de epistemologías situadas, desde las cuales nuestras interlocutoras se tejen profundamente con sus contextos. Cuando preguntábamos, en contextos diferenciados, qué las motivaba a “generar cosas”, ambas respondieron que se preguntaban cosas, Cruz dijo “Yo siento una motivación interna y al mismo tiempo una “pregunta” que viene de afuera” (Cruz), y Bibi contó que ante diversos escenarios se preguntaba, “bueno ¿a ver cómo acciono yo ante esto?”. Estas



metodologías (o mejor una pedagogía) de pregunta (Walsh, 2017) que mira de cerca y en primera persona la participación, personal y colectiva, en la construcción de la trama del tejido social en el que se encuentran dan cuenta, a nuestro entender, no sólo, del compromiso ético-político de nuestras interlocutoras con su propia trama vital, sino también de voluntad política colectiva, cuanto más las escuchamos, mejor las comprendemos:

“Yo me abro al todos juntos y en esa política abro mi mente a la creatividad, de bueno, como en este momento puedo ir hacia en esa dirección sin perder ninguna de las individualidades, y eso me da un montón de ideas de cosas que se pueden hacer” creo que es ahí. Pero hay que llegar ahí... El todos juntos tiene que ver con que uno se posicione en su propia vida y a partir de ahí conecte y potencie la red que ya está. Nunca sabés adónde va a llegar eso que estás moviendo.” Cruz

Este pie en el cuidado, en una política de servicio, vincular y vinculante, activa, que produce, y asume el poder transformador de las gestiones que llevan adelante, nos condujo a la comprensión de la gestión de lo cultural como acciones prácticas e ideológicamente dispuestas a modificar un contexto y capaces no solo de propiciar nuevas experiencias, sino de potenciar la existencia de otros mundos. (o por lo menos de otros contextos inmediatos), implicando asumir la tarea del gestor cultural como una práctica política.

A su vez, la política comprometida en estas gestiones culturales empíricas, como política de servicio, colaboración y convivencia, promueve otros proyectos de sociabilidad, que en diálogo con nuestro marco conceptual, son sensibles de ser comprendidos como proyectos de re-existencia, re-interpretados como proyectos de re-humanización que inician en los procesos de producción autónoma de la propia subjetividad. Al preguntar sobre el lugar desde el cual se generan estas gestiones culturales empíricas la integración surgió como premisa. “es mirar integrando” (Bibi) “es reconocer la conexión en todos esos procesos”, “es integrar lo que haces de tu vida con lo que haces con tu vida” (Cruz). A medida que las escuchábamos se abría toda una constelación, en la que pensábamos; “ahí! Ahí está el nexo entre el hacer, el poder y el hacer.” Al indagar un poco más, sobre esto y gracias a sus palabras, comprendimos que en la configuración de estas gestiones, el integrar funcionaba como el lugar desde el que sustentan, para el que trabajan y con el que trabajan o sea, como proyectos de inter-existencia. Consecuentemente con la ontología relacional a la que nos convocaron sus relatos comprendimos que es la integralidad de la vida y de sus vidas, la que queda comprometida en sus acciones culturales. Que es en el agenciamiento de lo político, la subjetividad y las culturas donde sientan las bases para que “lo culturalmente sustentable sea la concepción de la vida misma en condiciones de dignidad, no negociables” (Albán, 2016, p 39).

“Bueno creo que eso es parte de esto de permitir y de ver que es todo, que es todo junto todo el tiempo; y eso hace que dejemos de excluir y que integremos, porque esto de los opuestos de alguna manera... ya no va. Ese camino es de a poco, es muy difícil porque no estamos acostumbrados, porque siempre tenemos que responder o siempre tenemos que agrandar o tantas cosas que nos pedimos, que casi nunca vamos al lugar neutral, donde simplemente las cosas son. Son. Entonces ahí yo respeto lo que es y respeto la fuerza de esa persona, de ese suceso y ahí le doy dignidad. Eso es un poco la madurez, donde no me creo más.” Bibi

“en los años de evolución social y cultural hay cosas que se fueron perdiendo, costumbres (...) A uno le dieron de comer, lo cuidaron, fuimos dependientes de los otros para sobrevivir y aprender en nuestra primera infancia. Entonces hay una instancia como adultos en la que dependemos de los



“Narrar la escucha: una práctica creativa para la re-construcción de las ciencias sociales como un espacio para actuar-pensar al servicio de la vida” Luciana S. Berengeno / pp. 95-109

otros! O inter-dependemos. Yo me creía la persona más independiente del mundo hasta que caí en cuenta de que no es así, y empecé a trabajar ahí (...) Bueno, a mí me conmueve mucho lo que hago, Luci. Si yo realmente pienso en el sentimiento que me trae... yo eso no lo puedo explicar. Yo te dije todo lo que te dije como para tratar de decir con palabras qué es lo que me mueve, pero en realidad no lo puedo definir, es como una corazonada. Yo creo que puedo mejorar el mundo a través de ese pequeño granito de arena. Yo no me creo la mejor del mundo, pero sí creo que puedo ayudar, colaborar, no sé al menos buscar una forma de... me hace sentir bien, me siento conectada con el mundo.” Cruz

Para traducir la vivencia en acontecimiento

Como se intentó evidenciar, el proceso de re-escritura de esta tesis, como meta-relato de una experiencia, articuló las narrativas co-producidas en territorio con los marcos teórico-perceptuales construidos para generar esta investigación, nada nuevo hasta aquí. Sin embargo, al privilegiar y partir de las voces de nuestras interlocutoras, las relaciones que establecimos entre el acontecimiento y su objetivación invirtieron la ecuación tradicional. Mientras que las metodologías clásicas subsumían la legitimidad y el valor de los relatos singulares a su adecuación -o no- a un “gran relato”; el privilegiar la centralidad y presencia de las voces que intervinieron en esta investigación, permitió re-escribir los marcos categoriales desde los que partimos al socializar, también discursivamente, el control de la narrativa. Cabe señalar que, en el cuerpo de la tesis, las voces de las protagonistas fueron reproducidas textualmente, sin intermediaciones ni recortes en la intención de propiciar, quizás, otras interpretaciones que excedan lo que como investigadores pudimos comprender. Asimismo, su consentimiento no se limitó a la autorización de la reproducción de sus palabras, sino, y principalmente, a la validación del análisis propuesto a partir de la escucha.

En estas coordenadas, el mismo proceso de investigar hizo emerger medios de validez dialógicos, autorreflexivos y contextuales (Denzin & Lincoln, 2011) que nos ubicaron, como investigadores, en un espacio intermedio. Paradójicamente, ubicarnos como investigadores en un lugar intermedio, en la intención de abrir dentro del lenguaje establecido un espacio vital que vuelve dinámicos los objetos (Certeau, de 1980) para dejar hablar a los sujetos, sólo parece posible al asumir, deliberadamente, un lugar de enunciación. Este tercer espacio /lugar de frontera es definido en la teoría poscolonial⁹ como cargado de fragmentaciones y ambivalencias, en el que las diferencias culturales son construidas y negociadas, es justamente el que habilitó, en la interacción con otros, algunas respuestas posibles a las preguntas de la investigación. Al soltar el control de la narrativa, presentar los relatos de primera mano y evidenciar los aprendizajes alcanzados como interpretaciones, limitadas por las propias condiciones de la particular existencia de quien escribe; los conocimientos, allí gestados, partieron de la premisa de que las redes de significados que componen son “flexibles, variables y moldeadas por la interacción” (Chase, 2015, p. 71). Desde esas coordenadas, escribir la vivencia, componer la narrativa-tesis se volvió un espacio en el que la acción creativa subvierte y redefine, agrietando los sistemas de representación cerrados de la modernidad, al inaugurar un espacio original y creativo interpelante de cualquier tentación autoritaria.

A modo de cierre

A partir de esta experiencia de investigación, se puso en evidencia –para nosotros- la potencia de la narrativa como un acto creador, que al renunciar a la objetividad del conocimiento eurocentrado, deslocalizado y “(auto) arrogado de una potestad de decir



de los otros” (Yedaide, 2018), nos abrió las puertas hacia una práctica deconstructiva (Albán, 2007), principalmente de nosotros mismos, a partir de las modificaciones que se produjeron en los modos en que nombramos nuestro entorno. Al abrazar la posibilidad de abandonar los enteros, los discursos totalizantes, de renunciar a decir Verdades, así con mayúsculas, y resignar la posibilidad de definir el mundo, de una vez y para siempre; pudimos habitar un mundo más grande, un mundo en el entran muchos mundos (Escobar, 2014), un mundo agrietado y lleno de luz (y también de sombras, pero esa esa otra historia). Al abordar la narrativa como un proceso creativo/creador dimos cuenta, asumimos y nos responsabilizamos de nuestra manera singular de intervenir en los significantes; en el propósito de construir el relato que ponga de manifiesto cómo las cosas pueden suceder, a condición de su propia posibilidad. Este proceso de re-escritura de las narrativas que compusieron la tesis, no sólo propició la emergencia de nuevas formas de contar, sino de nuevas formas de intervenir en la realidad, de potenciar la implicación y la participación en la co-construcción de conocimiento. Invitándonos a comprender que la realidad reinterpretada reclama la comprensión pedagógica de que se está interactuando poéticamente con el mundo y no instrumentalmente. En este sentido, la potencia de la narrativa como acto creador, radica –quizás—en su capacidad de agrietar los “grandes relatos”, en su capacidad de abandonarse a la lengua común, la “lengua igualitaria del relato” (Ranciere, 2012), que atentando contra lo instituido, se manifiesta a favor de lo instituyente, para contribuir y aportar –humildemente— a la re-construcción de las ciencias sociales como un espacio para actuar-pensar al servicio de la vida.

Olvida tu oferta perfecta

Hay una grieta en todo (hay una grieta en todo)

Así es como entra la luz

Leonard Cohen, 1992

Referencias bibliográficas

- Albán Achinte, A. (2007). El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial. Ponencia-performance presentada en el 5 seminario de Formación Artística: encuentro con la creatividad, el arte y la educación, organizado por la Institución Educativa La Pamba, Popayán-Colombia, 10 al 12 de octubre de 2007
- Bajtín, M. (1999). Estética de la creación verbal. Trad. de Tatiana Bubnova, México: Siglo XX
- Barthes, R. (2002). Fragmentos de un discurso amoroso. Trad. de Eduardo Molina, Argentina: Siglo XX
- Bhabha, H. (2002) El Lugar de la Cultura. Buenos Aires: Manantial.
- Bruner, J. (1997). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante Lozano, U.; Mariscal Orozco, J.L. y Yañez Canal, C. (2016). Formas y configuraciones de la gestión cultural en América Latina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
[file:///C:/Users/pc/Downloads/2016capacitacionJalisco%20\(1\).pd](file:///C:/Users/pc/Downloads/2016capacitacionJalisco%20(1).pd)
- Castaneda, C. (1998a). Pases Mágicos. Buenos Aires: Atlantida.
- Castro-Gómez, S. (2005). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en La Nueva Granada (1750-1816). Bogotá D. C.: Universidad Javeriana.



- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. [Versión electrónica]. Págs. 127-168. Bogotá D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- Certeau de, M. (1980) La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer. Traducción de Alejandro Pescador. México: Universidad Iberoamericana, ed.1996.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Denzin, N. & Y. Lincoln Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. y Guattari F. (1988), Mil Mesetas. José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta (tr.) Valencia: Pre-textos, 2006-7 Edición.
- Dussel, E. (2007). Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Madrid: Trotta.
- Escobar, A. (2002), Globalización, Desarrollo y Modernidad. Medellín; Colombia: Corporación Región
- Escobar, A. (2005). Más allá del Tercer Mundo: Globalización y Diferencia. [Versión electrónica]. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Recuperado de <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/mas%20alla%20del%20tercer%20mundoimpreso.pdf>
- Escobar, A. (2012). La Invención del desarrollo. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- Escobar, A. (2014) Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Ediciones UNAULA (Colección Pensamiento vivo)
- Foucault, M. (1991), Microfísica del poder, La piqueta, Madrid.
- Grimson, A. (2008) Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. Tabula Rasa. (8)
- Grimson, A. (2010) Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. Tabula Rasa n.19, pp.31-58.
- Hall, S. (2007). “Through the Prism of an Intellectual Life”, en Brian Meeks (ed.), Culture, Politics, Race and Diaspora, Ian Randle Publishers, Kingston, pp. 269-291.
- Jameson, F. (2004) Una modernidad singular. Argentina: Editorial Gedisa
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II, pp. 241-315.
- Lander, E. (2011): “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas”. Buenos Aires: CICCUS-CLACSO.
- Lévinas, E. (1977). Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. [Versión electrónica]. Págs. 127-168. Bogotá D. C.: Siglo del Hombre Editores.
- Maldonado-Torres, N. (2013). Comentario Inicial. En Walsh, C. (Ed.) (2013). Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.



- Mariscal Orozco, J. L. (2009): Educación y gestión cultural. Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Mariscal Orozco, J. L. (2011): Avances y retos de la profesionalización de la gestión cultural en México. Revista Digital de Gestión Cultural. Año 1. No. 2. Recuperado de: http://gestioncultural.org.mx/revista/02/Mariscal_N2_A1.pdf pags. 5-27
- Mariscal Orozco, J. L. (2012), Procesos de profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/262802727/download>
- Martinell Sempere, A. (2001). La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro. Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación.
- Meschini, P. y Porta, L. (2017) Introducción de la colección. EN: Conti, R (Comp). Perspectiva Descolonial. Conceptos, debates y problemas. Mar del Plata: EUDEM
- Mignolo, W. (1996). Herencias coloniales y teorías postcoloniales. En: Gonzáles Stephan, Beatriz. Cultura y Tercer Mundo: 1. Cambios en el Saber Académico. Cap. IV. (pp. 99-36). Venezuela: Nueva Sociedad. Recuperado de: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Mignolo.pdf>
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: E. Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. [Versión electrónica]. Págs. 55-85. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf>
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (eds). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. [Versión electrónica]. Págs. 25-46. Bogotá D. C.: Siglo del Hombre Editores. Recuperado de <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiagoElGiroDecolonial.pd>
- Morin, E. (2004). Epistemología de la complejidad. Gazeta de Antropología. 20, artículo 02 · Recuperado de: <http://www.gazetaantropologia.es/?p=2841>
- Olmos, H. y Santillán Güemes, R. (2000): Educar en Cultura. Ediciones Ciccus, Buenos Aires.
- Olmos, H. y Santillán Güemes, R. (2004): “La gestión cultural y la construcción de poder. El mundo en gestión”. Conferencia magistral presentada en Identidad, políticas y gestión cultural. Primer Encuentro Nacional de Promotores y Gestores Culturales, 23 al 26 de junio. Zacatecas. Patrimonio Cultural y turismo. Cuadernos 11.
- Olmos, H. y Santillán Güemes, R. (2005) El gestor cultural. Ideas y experiencias para su capacitación. Buenos Aires: Editorial Ciccus.
- Padula Perkins, J. E. (2015) Aproximaciones a la gestión cultura. Gijón, Asturias: Ediciones Trea
- Puig Picart, T. (2001). Ciudad y cultura en el siglo XXI. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Quijano, A. (1992): “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. Revista Perú Indígena, vol. 13, no. 29, Lima.
- Ramallo, F (2018) El conocimiento de sí y las pedagogías del ser: Un relato de la experiencia de la escuela “El canto del Fuego.” Revista Cronía Año 18 - Nº 14. Pp 48 – 57
- Ramallo, F. y Porta, L. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En: Kaplan, C. Emociones,



- sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires, Miño y Dávila. Pp-59-75.
- Ramallo, F.; Berengeno, L. y Yedaide, M.M. (2021). El placer en la investigación en educación: Tránsitos afectivos y afectantes como resistencia erótica (nuevas eróticas del rigor). *Revista Interinstitucional Artes de Educar* V.7 N°1, pp.1738-1770 (Universidad Estadual de Rio de Janiero)
- Rancière, J. (2008). Pensar entre disciplinas. En *Brumaria Documento* 268. Traducido del francés por Alejandro Arozamena. Recuperado de: http://desarquivo.org/sites/default/files/ranciere_disciplinas_268.pdf
- Sousa Santos de, B (2009). Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI. Editores. CLACSO. Coediciones.
- Sousa Santos, B (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo, Uruguay: coedición Ediciones Trilce- Extensión universitaria.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana. Barcelona: Gedisa
- Walsh, C. (2010). Estudios (Inter) Culturales en Clave Colonial. *Revista Tabula Rasa*. 12. Págs. 209-227. Bogotá, Colombia.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Yáñez Canal, C. (2012) “La formación de gestores culturales: un camino por construir” en: Mariscal Orozco, José Luis (2012), *Procesos de profesionalización de gestores culturales en Latinoamérica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/262802727/download>
- Yáñez Canal, C. (2018). *Praxis de la gestión cultural*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Yedaide, M. M. (2018) “Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa”. 4º Jornadas de Investigadores, Grupos y Proyectos en Educación. Mar del Plata, UNMDP. 229-240

Referencias musicales

- Cohen, L. (1992). Anthem, en *The Future*[CD]. NY, EE. UU: Columbia Records albums
- García, C. (1994). Fax U, en *La Hija de la Lágrima*. [Álbum]. Argentina: Sony Music

Notas

¹ Licenciada en Gestión Cultural por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Doctoranda en Educación. Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica en educación, Facultad De Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Docente en Sociología de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Becaria UNMDP con funciones en Teoría y Metodología de la Investigación Social, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. lucianaberengeno@gmail.com

² Tesina de Licenciatura en Gestión Cultural titulada: “La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata, Argentina”

³ Optamos, siempre que resulte pertinente, por la utilización del plural por considerar que el trayecto que propone este artículo ha sido influenciado por líneas de pensamiento, tradiciones académicas, metodologías de investigación, narrativas anteriores y caminos personales, a los que se le suman personas, comentarios y textos. Es decir, recorro al “nosotros” porque creo que este es un camino compartido.



⁴ SOMA es un Encuentro Internacional de Educación Somática que ya cuenta con cuatro exitosas ediciones: 2016, 2017 y 2018 realizadas en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fé. A las que se sumaron en 2019 se sumaron tres eventos satélite en las ciudades de Mar del Plata, Capital Federal y Córdoba como sedes descentralizadas de Soma Rosario (Soma Expansión). Recordemos que esta entrevista data de noviembre de 2018

⁵ Tensegridad es un sistema de movimientos destinados a redistribuir la energía, “Tensegridad, término tomado de la arquitectura que combina tensión e integridad, es la versión moderna de los pases mágicos de los chamanes del antiguo México” (Castaneda, 1998, p.33)

⁶ “El Método Feldenkrais es un sistema pedagógico perteneciente al campo de la Educación Somática. A través de la experiencia del movimiento se centra en la auto-observación de los procesos de aprendizaje y en propiciar un contexto favorable para la exploración del sí mismo y del entorno. Su propósito es devolver a las personas la capacidad innata de moverse, pensar y sentir, así como revelar nuestro potencial oculto y propiciar la realización personal. En las clases se exploran movimientos basados en el funcionamiento neurológico y el desarrollo psicomotriz observado en bebés y niños. La llave de la conciencia y el aprendizaje a través del movimiento es prestar atención a "cómo hacemos lo que hacemos". Practicar el Método Feldenkrais es un modo de tener un registro de lo propio en un espacio y tiempo que permiten tomar contacto con las sensaciones. Situarnos en el momento presente. Con esta práctica se revelan nuevas maneras posibles de ver y vivir la vida misma” (Leon, 2019)

⁷ La teoría de sistemas es un enfoque interdisciplinario que se utiliza para la descripción y explicación de diferentes fenómenos de alta complejidad. El análisis de la estructura, la dinámica y las funciones entre los miembros de un grupo permite definir ciertas leyes que rigen en determinados sistemas. La Terapia Sistémica Familiar es una disciplina reconocida en Alemania legalmente como psicoterapia desde 2008. Bert Hellinger, filósofo alemán, dedicado a descubrir las leyes sistémicas en las familias, que él denomina los “Órdenes del Amor”. A partir de esas investigaciones desarrolló su propio enfoque sistémico fenomenológico de las Constelaciones Familiares, como un método eficaz para descubrir los enredos inconscientes y reunir el amor con el orden para que los vínculos puedan sanarse (Centro Latinoamericano de Constelaciones Familiares, 2019).

⁸ Las ontologías relacionales consideran que nada pre-existe a las relaciones que las constituyen (Varela, 1997)

⁹ Considerando el debate de lo que significa el prefijo —post en el ámbito de las ciencias sociales, se torna problemático y exhaustivo abordar los múltiples desarrollos teóricos y corrientes de pensamiento alusivos al tema en tan corto espacio. No obstante, deseamos reconocernos en sus aportes para un cambio radical en la mirada sobre el saber, el poder y el ser, en tanto resultan de especial interés como alternativas epistémicas, éticas, teóricas y políticas. Consideramos que lo poscolonial da cuenta de una transformación intelectual en el universo académico que aborda la temática de la postmodernidad en su conjunto (Mignolo, 1996).



DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA: NEXOS CON LA HERMENÉUTICA FILOSÓFICA

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA NARRATIVA: VÍNCULOS COM A HERMENÉUTICA FILOSÓFICA

EPISTEMOLOGICAL DIMENSION OF NARRATIVE INVESTIGATION: LINKS WITH PHILOSOPHICAL HERMENEUTICS

Graciela Flores¹

Resumen

En el presente trabajo se explicita la complejidad epistemológica de la investigación narrativa exponiendo algunos nexos fundamentales con la hermenéutica filosófica. Se aborda la relación entre interpretación y comprensión por tratarse de ejes centrales en el quehacer del investigador. Se asume el compromiso epistemológico de profundizar en qué sentido es pertinente hablar de hermenéutica en la investigación narrativa donde el intérprete que intenta comprender la construcción de sentido expresada en las narrativas de los sujetos no es el simple realizador de una reconstrucción de algo dado. Se recurre a filósofos representantes de la hermenéutica contemporánea que permiten reconocer que no hay un sentido fijo ni de lo que es la interpretación ni de cómo se produce, así como no hay "una" hermenéutica. Se apela a la historicidad de la hermenéutica para mostrar transformaciones epocales en el modo filosófico de entender la comprensión y la interpretación teniendo en cuenta la estrecha vinculación de esas transformaciones con las que sucedieron en torno al tránsito de la subjetividad a la intersubjetividad y en torno al tránsito de la vivencia a la experiencia.

Palabras clave: Investigación narrativa; hermenéutica; interpretación; comprensión; epistemología

Resumo

Neste artigo, a complexidade epistemológica da pesquisa narrativa é explicitada, expondo alguns vínculos fundamentais com a hermenêutica filosófica. A relação entre interpretação e compreensão é abordada por serem eixos centrais no trabalho do pesquisador. O compromisso epistemológico pressupõe aprofundar em que sentido é pertinente falar de hermenêutica na pesquisa narrativa onde o intérprete que tenta compreender os significados e significados expressos pelos sujeitos em suas narrativas não é um simples construtor de uma reconstrução de algo dado. Filósofos que representam a hermenêutica contemporânea estão acostumados a reconhecer que não há um sentido fixo do que é a interpretação ou de como ela é produzida, assim como não há "uma" hermenêutica. Recorre-se à historicidade da hermenêutica para mostrar transformações de época na forma filosófica de compreender compreensão e interpretação, levando em consideração a estreita conexão dessas transformações com aquelas que ocorreram em torno da transição da subjetividade para a intersubjetividade e em torno da transição da vivência para a experiência.



Palavras-chave: Pesquisa narrativa; hermenêutica; interpretação; compreensão; epistemologia

Abstract

In this paper, the epistemological complexity of narrative research is made explicit, exposing some fundamental links with philosophical hermeneutics. The relationship between interpretation and comprehension is addressed as they are central axes in the researcher's work. The epistemological commitment is assumed to deepen in what sense it is pertinent to speak of hermeneutics in narrative research where the interpreter who tries to comprehend the construction of meaning expressed in the narratives of the subjects is not the simple maker of a reconstruction of something given. The work of philosophers representing contemporary hermeneutics has been consulted to recognize that there is no fixed sense of what interpretation is or how it is produced, just as there is no "one" hermeneutic. The historicity of hermeneutics is appealed to show epochal transformations in the philosophical way of understanding comprehension and interpretation, taking into account the close connection of these transformations with those that occurred around the transition from subjectivity to intersubjectivity and around the transition from lived experience to experience in philosophical sense.

Keywords: Narrative research; hermeneutics; interpretation; understanding; epistemology

Recepción: 30/06/2021

Evaluado: 14/07/2021

Aceptación: 22/07/2021

Introducción

En el presente artículo presento brevemente algunos nexos entre la investigación narrativa y la hermenéutica filosófica. La búsqueda de esos vínculos surgió de una inquietud personal, cuando estaba abocada a redactar el capítulo correspondiente a la dimensión epistemológica de mi investigación en educación que integra mi Tesis Doctoral denominada "Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata" correspondiente al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Rosario.²

La inquietud aludida provenía de mi intención de profundizar mi conocimiento en torno a la influencia que la hermenéutica filosófica hubiera podido tener en los fundamentos epistemológicos de la investigación narrativa, y en caso de haber existido dicha influencia, de qué modo se vinculan las vivencias, experiencias, significados y sentidos que los sujetos expresan en sus relatos con la interpretación que el investigador realiza. En ese entonces realicé un rastreo de aportes bibliográficos en perspectiva filosófica, puesto que por ser la Filosofía mi campo disciplinar, allí se instalaba mi interés.

Quienes optamos metodológicamente por la investigación narrativa, especialmente cuando estamos involucrados en investigación narrativa en educación, nos

proponemos comprender e interpretar algunos sentidos y significados que los sujetos que protagonizan nuestras investigaciones expresan en sus narrativas. La comprensión es una dimensión epistemológica propia de la investigación narrativa. Pero la comprensión es inescindible de la interpretación, la versión "comprensivista" de la investigación en ciencias sociales (más específicamente en educación) toma como punto de partida el vínculo inexorable entre el que conoce y el entramado u horizonte de significaciones previas que se encuentran en el mundo social, de tal modo, el investigador está autoimplicado en su objeto de estudio, por lo tanto aquello que el investigador debe atender es justamente esa red de significaciones que constituye el mundo de la vida cotidiana en tanto realidad social. El investigador no puede referirse a una estructura invariante que pueda ser explicada según leyes universales, como dice Pardo (1997), el investigador más bien trata de "lograr una fusión entre ese entramado de significados y el horizonte situacional propio del intérprete" (p.93).

Entonces, si se considera que el investigador es intérprete y si existe una "hermenéutica narrativa" como afirman Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la búsqueda de una fundamentación epistemológica que incluya aportes de la hermenéutica filosófica es relevante, pertinente y necesaria. Los autores mencionados sostienen que dentro de las nuevas configuraciones del pensamiento social el "giro hermenéutico" ha provocado entender los fenómenos sociales (por tanto, a la educación) como "textos". Según Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la "hermenéutica narrativa" permite comprender la complejidad de las narraciones de los individuos, en ese sentido el valor y significado de las acciones humanas viene dado por la "autointerpretación hermenéutica" de los propios agentes (p. 59), pero el investigador como intérprete dialoga con sus entrevistados, dialoga luego con los textos surgidos de las entrevistas o registros, sin excluir el reconocimiento de sí mismo como sujeto portador de significados. Así se produce algún grado de coautoría en la narración y una interpretación de las narrativas que aportará comprensión a las problemáticas investigadas. Al reflexionar en torno a estas ideas es posible reconocer la estrecha vinculación entre comprensión e interpretación que existe en el quehacer del investigador en la investigación narrativa.

La preocupación que aludo al principio de esta introducción y que se ubica en ese tiempo como doctoranda, radicaba en evitar ejercer en mi quehacer como investigadora lo que consideraba que podría llegar a ser "violencia interpretativa", es decir, me inquietaba pensar que sin proponérmelo podía llegar a imponer sentidos y significados provenientes de mi propio mundo de la vida y de mi "estructura significativa" a las narrativas de los sujetos que protagonizaban mi investigación. Es sabido por quienes realizamos investigación narrativa en educación que este marco metodológico no se inscribe en los requisitos de cientificidad positivistas que imponían la "objetividad" como la distancia entre el sujeto que investiga y el "objeto" investigado y con esto aspiraba a una "neutralidad" del investigador. Díaz (2010) sostiene aludiendo a las ciencias sociales en general, que su objeto de estudio es el sujeto, entonces el investigador estudia a un ser cultural que tiene la capacidad de expresarse racionalmente por medio del lenguaje, que es libre y como tal capaz de tomar sus decisiones, que puede incidir e interactuar en el sistema simbólico social en tanto forma parte de la cultura y además ese sujeto tiene la posibilidad de incidir en sus propias condiciones existenciales. Estas ideas de la filósofa argentina condensan la gran responsabilidad que supone para el investigador social, y con más razón para el

investigador en educación, que su "objeto" de estudio sean los sujetos. Esta responsabilidad se inscribe en el posicionamiento ético del investigador que además implica respeto por esos sujetos, y en consecuencia, por sus narrativas. Este respeto por las vivencias, creencias, sentidos y significados que los sujetos vuelcan en sus relatos y en cada expresión lingüística que se registra en el trabajo de campo y luego pasan a integrar los materiales del investigador, es el núcleo motivacional de mi búsqueda de algún apoyo conceptual para efectuar la interpretación de los abundantes y diversos materiales con que contaba. Si bien habré de exponer aportes conceptuales obtenidos mediante exploración bibliográfica en torno a la historicidad de la hermenéutica y a sus núcleos centrales, es menester aclarar que esos aportes conceptuales simultáneamente operaron como apoyo emocional para sosegar mi inquietud de entonces. Si bien no me extenderé en el entramado entre intelecto y afecto por cuestiones de espacio, estimo que el entramado "logopático" (razón y pasión) está presente siempre en las relaciones educativas como hemos mostrado por ejemplo en Flores y Porta (2013) entre otras publicaciones, pero también, y muy especialmente, ese entramado logopático está activo siempre originando diversidad de sensaciones y afecciones en cada sujeto-investigador involucrado en la investigación narrativa.

Como mostraré a continuación, interpretar no significa realizar una exégesis en pos de "la" verdad oculta. La interpretación es un quehacer donde, como he dicho antes, el investigador está autoimplicado y como tal no entiende la verdad como lo hacía la investigación tradicional, puesto que en la investigación narrativa se asume el problema de la verdad como "verdad alternativa" en el sentido en que lo expresa Pardo (2012) cuando se refiere al "escenario postnaturalista" en la investigación social y se ocupa de la hermenéutica gadameriana para mostrar la influencia del giro hermenéutico en los enfoques metodológicos que se hallan en los "escenarios" investigativos contemporáneos. Entonces, identificar (y considerar) los aportes de la hermenéutica filosófica permite construir un posicionamiento informado que contribuye a que el investigador encuentre un marco epistemológico que le provea algún apoyo a sus inquietudes subjetivas que si bien son epistemológicas, también son cognitivo-afectivas.

Cabe destacar que como dicen Yuni y Urbano (2005) el "paradigma interpretativo" se nutre de la hermenéutica y de la fenomenología.

Enfrentando a las disciplinas científicas fundadas en el positivismo que pretendían describir y explicar la conducta humana, la fenomenología postula que la investigación social debe centrarse en el estudio de la acción humana, precisamente en los significados que los sujetos les otorgan en su contexto específico. Así la entidad de lo social no depende de prácticas, situaciones o instituciones que existan naturalmente, sino que lo propio de la realidad social es que "posee una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas de sus miembros" (Yuni y Urbano, 2005, p. 108); así como la fenomenología acentúa el rol constructivo del sujeto, "la interpretación hermenéutica es la vía de acceso cognitiva que utiliza el investigador para reconstruir la trama de significados" (p. 109). En este artículo será la hermenéutica nuestro núcleo de abordaje principal, pero también se incluyen algunas vinculaciones con la fenomenología.

Es posible afirmar que todas las corrientes de la filosofía contemporánea, como dice Apel (1985), convergen desde hace décadas en "la problemática del sentido, la comprensión y el lenguaje" (p. 265) y esto es notorio en la filosofía hermenéutica.

Es posible que si se aludiera a un “análisis” hermenéutico en el marco de la investigación narrativa se identificara hermenéutica con interpretación, esto conlleva el riesgo de reducir la profundidad filosófica y la historicidad de la hermenéutica, que ha sufrido grandes transformaciones que merecen ser consideradas para entender el complejo entramado que fundamenta epistemológicamente la investigación narrativa.

La hermenéutica cobra un sentido renovado mediante el “giro hermenéutico” de la filosofía, que constituye uno de los principales fundamentos de la investigación narrativa, y esto es así, porque desde la perspectiva de los “investigadores interpretativos” (Erickson, 1997) el análisis sistemático del “significado subjetivo” es esencial en la investigación en educación y porque además el enfoque narrativo toma a los relatos de los sujetos como género discursivo específico.

Nexos fundamentales entre hermenéutica e investigación narrativa

El enfoque narrativo produce una recuperación de las experiencias de los protagonistas de la investigación según su propia perspectiva. Esto implica una superación de la dicotomía ocurrida en el campo narrativo que opone los relatos con pretensión de verdad y los relatos de ficción, que según Ricoeur (1997) se produjo durante el desarrollo de las culturas y generó una fragmentación en el acto de narrar que se ha ramificado en géneros literarios cada vez más específicos, en cuanto a esa dicotomía, para el filósofo “existe una unidad funcional entre los múltiples modos y géneros narrativos” (p. 480), contra la división tajante opone su hipótesis de que existe reciprocidad entre narratividad y temporalidad, que todo lo que se desarrolla temporalmente puede narrarse y a su vez, un proceso temporal puede reconocerse como tal en la medida que pueda narrarse de algún modo, se trata de reconocer que el carácter temporal es el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas. De tal modo, la narrativa de los sujetos que participan en la realidad educativa investigada permite comprender esa realidad en la que viven; sus tramas, sus argumentos, dan cuenta de una construcción con pretensión de veracidad y de sentido.

De acuerdo a Bolívar, Domingo y Fernández (2001) la perspectiva narrativa en educación se vincula al giro producido en los setenta en ciencias sociales “desde la instancia tradicional positivista a una perspectiva interpretativa” (p. 52) y “dentro del *giro hermenéutico* en filosofía y ciencias sociales, la narratividad ha llegado a adquirir el *status* de forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana” (p. 89). Este enfoque investigativo entonces conlleva el “problema” hermenéutico, que expresa la necesidad de trascender la hermenéutica entendida como exégesis, porque la interpretación de un texto (la noción de texto excede ampliamente lo que se entendía como tal en otras épocas) siempre está ligada a una comunidad, a una tradición o a una corriente de pensamiento vivo. Como dice Ricoeur (1975a) “hay interpretación allí donde existe sentido múltiple, y es en la interpretación que la pluralidad de sentidos se hace manifiesta (p. 17). Es decir, ya no se acepta la existencia de una única interpretación “verdadera”, ya no se busca en el texto la verdad como algo oculto que hay que develar y que no admite otras interpretaciones. Si así fuera, el investigador debería “descubrir” esa única verdad en las narrativas de los sujetos, por el contrario, se abordan las narrativas a partir de la consideración de la multiplicidad de sentidos que los mismos albergan.

La multiplicidad de sentidos también involucra la problematicidad de la “dualidad de la hermenéutica”, porque en ella coexisten el surgimiento de símbolos nuevos y el resurgimiento de símbolos arcaicos, esta dualidad de los símbolos significa que son temporalmente regresivos y prospectivos (Ricoeur, 1975b, p. 25). Para Ricoeur (1997) hay que considerar otro problema que consiste en identificar la característica más importante del acto de hacer-relato, que es que no significa una estructura estática sino una operación, que es una elaboración de la trama. La trama es la mediadora entre el acontecimiento y la historia, el acontecimiento desde esta perspectiva no es una incidencia sino un componente narrativo, la trama los ensambla y los compone. Entonces: “De este carácter inteligible de la trama se deduce que la capacidad para seguir la historia constituye una forma muy elaborada de *comprensión*” (Ricoeur, 1997, p. 481). Y en esta comprensión se da el círculo hermenéutico entre el intérprete y el texto (Gadamer, 1998) porque el intérprete está dentro de la “vida”, no es un observador teórico sino que pertenece a la totalidad de la vida en la que participa.

En el marco de la investigación narrativa en educación la narrativa se entiende como un tipo especial de discurso donde una experiencia humana es expresada en un relato, esto se enmarca en una tesis fuerte: que los humanos construimos nuestra existencia dentro de una “estructura” narrativa. Esta tesis se vincula con la noción de “identidad narrativa” de filósofos como Ricoeur (1996) o MacIntyre (2008) quien piensa que las acciones tienen básicamente carácter histórico, las historias se viven antes de expresarlas en palabras, lo que ocurre es que vivimos narrativamente nuestras vidas y entendemos nuestras vidas en términos narrativos, entonces “la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás” (MacIntyre, 2008, p. 261).

Puesto que los seres humanos leemos e interpretamos la propia experiencia y la de los otros en forma de relato se hace referencia a un “yo” dialógico, en sus narrativas el sujeto expresa su modo de estar comprometido con los otros y asume la responsabilidad de responder de sus pensamientos, sentimientos y acciones. El relato como forma específica del discurso se organiza en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personajes y situaciones y esto se realiza dentro de pautas culturales establecidas. Los investigadores que realizamos investigación narrativa en educación consideramos que las instituciones en las que viven las sociedades humanas son comprendidas, transmitidas y reformadas, o sea, co-determinadas, por la autocomprensión interna de los individuos que conforman la sociedad, y esas realidades sociales se expresan en conciencia lingüísticamente articulada. En sentido más preciso, lo que se comparte básicamente al asumir un enfoque narrativo, es cierto posicionamiento ante la “condición humana” (Arendt, 2007) alejado de visiones biologicistas o metafísicas.

El enfoque narrativo se aleja del esencialismo y se vincula con posiciones como las de Taylor (1996) quien sostiene que la característica antropológica distintiva del hombre es que se “autointerpreta”, y que no hay estructura de significado para el ser humano independiente de su interpretación.

El enfoque investigativo que nos ocupa también se vincula con posiciones como la de Mélich (2006) quien piensa que el ser humano es un *homo narrans* porque está enredado en historias, porque vive en la tensión entre lo que hace y lo que le sucede, porque el sentido de la vida no es algo definitivamente hallado, entonces.

(...) solamente a través de la narración, del relato siempre dinámico y cambiante de nuestra existencia, cada ser humano puede inventar el sentido de su vida. Y es a través de las

narraciones que nos cuentan y que nos contamos como configuramos nuestra identidad, una identidad siempre en devenir, siempre provisional (Mélich, 2006, p. 43).

Las perspectivas antropológico-filosóficas que priorizan la temporalidad, el lenguaje y la construcción de sentidos, permiten comprender que la investigación narrativa no se fundamenta en concepciones esencialistas del ser humano. La narratividad es rasgo vital cuando se piensa, como MacIntyre (2008) que el ser humano “es esencialmente un animal que cuenta historias” tanto en sus acciones, en sus ficciones, como en sus prácticas (p. 266).

a. La comprensión hermenéutica

El método hermenéutico filosófico cobró especial importancia a partir de la obra de Dilthey y su distinción entre ciencias “explicativas” y ciencias “comprensivas”. Como hemos expresado en Flores, Porta y Martín Sanchez (2014) al referirse a la historicidad de la hermenéutica, Apel (1985) aclara que el término “hermenéutica” fue un neologismo derivado del griego que en el siglo XVII reemplazó la expresión latina y humanista de la *ars interpretandi* y fue una técnica dedicada a “la praxis de mediación lingüístico-literaria de la tradición puesta particularmente al servicio de las religiones escritas” (p. 269) pero mucho después Schleiermacher (1768-1834), marcó un punto de inflexión en esta historia, al elevar la “comprensión” a tema de la teoría filosófica del conocimiento independientemente de los vínculos dogmáticos de la interpretación bíblica.

Luego Dilthey (1833-1911), estableció que la “comprensión” es el concepto metodológico fundamental de las “ciencias del espíritu” y planteó que el sujeto del comprender debe concebirse como “vida” que en la “vivencia” y en la expresión de la vivencia se comprende a sí misma, entonces, para comprender la vida ajena es necesario comprenderse a sí mismo como vida. Esta concepción, según la cual la vida humana es comprensible desde dentro, trasciende tanto la separación cartesiana sujeto-objeto en sentido filosófico, como la separación sujeto-objeto que en los enfoques positivistas de la investigación (a modo naturalista) aspiraban a establecer y mantener esa distancia en pos de la pretendida objetividad como requisito de cientificidad de las investigaciones.

Posteriormente Heidegger (1889-1976) realizó según Apel (1985) una “radicalización filosófica de la hermenéutica”, concibió el lenguaje como autointerpretación del ser en la comprensión humana de uno mismo y del mundo. Dilthey concebía la hermenéutica como un arte de comprender conexiones de sentido, en cambio Heidegger propuso una hermenéutica que se puede considerar ontológica. Con Heidegger (1998) confluyen fenomenología y hermenéutica, al ocuparse de la problemática del “comprender” humano como una estructura fundamental del *Dasein*.

Una hermenéutica “tradicional” lo es en sentido de ser una doctrina metodológica que encuentra como tal su lugar científico teórico en la jurisprudencia, la teología y la filología. Schleiermacher, Dilthey y Heidegger no pertenecen a esta tradición hermenéutica, y son ellos quienes inciden en la hermenéutica gadameriana. La hermenéutica según Gadamer (1900-2002) cumple una “función” filosófica, interesada en investigar la historicidad del comprender, así es que contra la deshistorización, defiende la “verdad” del recordar. El comprender es concebido por el mencionado filósofo según Maliandi (2004) como una “interpretación esencialmente ligada al intérprete y a la particular situación histórica de éste” (p. 90).

Para Dilthey el único lugar en que los problemas hermenéuticos tienen cabida es la psicología, es la recepción posterior de su obra y el influjo que ejerció su escuela, lo que afianzó la hermenéutica; en la filosofía vital de Dilthey, se “anuncia” el giro hermenéutico. Husserl (1859-1938) reprochaba a Dilthey que si se parte de la vida histórica se llega al relativismo y al escepticismo, Dilthey insistía en que hay que aceptar encontrarse en el mundo de la vida, así la filosofía de la vida va en contra de la subjetividad trascendental de Husserl y en contra de su interpretación trascendental de la fenomenología, se trata de pensar “desde” la vida (mismo punto de partida de Heidegger). Mostrar esta diferencia permite entender la posición de Gadamer (1900-2002):

Hermenéutica se refiere sobre todo a que hay algo ahí que se dirige a mí y me cuestiona a través de una pregunta. Esta es la razón de que el lenguaje sólo puede ser en la conversación lo que puede ser, pues es en el juego de pregunta y respuesta donde ofrece una perspectiva que no se encuentra ni en la mía ni en la del otro (Gadamer, 1998, p. 146).

En la hermenéutica como aclara Gadamer (1998) no hay nunca un principio primero ni una eliminación del sujeto en favor de la objetividad de la ciencia, está incluido él mismo como eslabón participativo con sentido “el intérprete que intenta comprender la construcción de sentido deja de ser el simple realizador de una reconstrucción” (p. 151). Esta consideración de la implicación del sujeto es un núcleo de sentido primordial para la fundamentación epistemológica de la investigación narrativa donde el investigador participa en la construcción de sentidos sin pretender erigirse en “traductor” neutral y objetivo de la “verdad” oculta en las narrativas como si fuera “simple realizador de una reconstrucción”.

Es difícil comprender estas ideas sin tener en cuenta que el giro lingüístico también influye en el nuevo modo de entender el lenguaje, cabe recordar que, como dice Maliandi (1991) fueron protagonistas del giro lingüístico de la filosofía contemporánea, por un lado, filósofos como Peirce o Wittgenstein, pero, por otro, también como Heidegger o Gadamer. Cuando Wittgenstein o Austin pasaron al lenguaje hablado integrándolo en el contexto de actuación, liberaron al lenguaje de la presión de la lógica, pasaron del ideal lógico del lenguaje al lenguaje de la comunicación viva. Cabe tener en cuenta entonces que el investigador narrativo está inmerso en esa comunicación “viva” y que como dice Gadamer (1998) los seres humanos construyen su mundo común con los demás, por medio del intercambio permanente que se produce en la conversación (p. 152).

Prosiguiendo con la historicidad de la hermenéutica recurrimos a Vattimo (1991) quien en tiempos relativamente recientes se interesa por la creciente popularidad de la hermenéutica en la cultura, ocurrida en la década de los ochenta del siglo pasado. El filósofo piensa que esa difusión la ha convertido en una *koiné*³ del mundo occidental, aunque no a modo hegemónico, pero sí como pensamiento que interesa a filósofos de diferentes continentes. Según el filósofo italiano la “formulación clásica” de interpretación en la hermenéutica de Gadamer, que conlleva una conversión, una transformación de la hermenéutica, es la siguiente:

La interpretación no es ninguna descripción por parte de un observador neutral, sino un evento dialógico en el cual los interlocutores se ponen en juego por igual y del cual salen modificados, se comprenden en la medida que son comprendidos en un horizonte tercero, del cual no disponen sino en el cual, y por el cual, son dispuestos (Vattimo, 1991, pp. 61-62).

Entonces el enfoque hermenéutico pone el acento en la pertenencia de observador y "observado" a un horizonte común, y en la verdad como evento que en el diálogo entre interlocutores pone en obra y modifica a la vez, tal horizonte.

Ahora bien, Ricoeur (1913–2005) permite pensar que las influencias de la hermenéutica en la investigación narrativa deben considerarse sin olvidar que hay un "arraigo" fenomenológico de la hermenéutica (Ricoeur, 1997). La filosofía *reflexiva* asume como importantes los problemas en torno a la posibilidad de comprensión de uno mismo como sujeto, la reflexión es el acto de retorno del sujeto a sí mismo, la fenomenología señala la primacía de la conciencia *de algo*, sobre la conciencia de sí (el *ego cogito cogitatum* husserliano) en definitiva, la intencionalidad de la conciencia. Desde la perspectiva ricoeuriana la hermenéutica resurge en tiempos de Schleiermacher de la fusión entre exégesis bíblica, filología clásica y jurisprudencia, que pudo ocurrir por el giro copernicano que significó darle primacía a la pregunta sobre *qué es comprender* sobre la pregunta por el *sentido* de algún texto.

Para Ricoeur (1997) la investigación sobre el *verstehen* desemboca un siglo más tarde en la investigación sobre el sentido intencional de los actos noéticos (correlación noética noemática husserliana), que es el problema fenomenológico por excelencia. La fenomenología planteaba el problema del sentido en el ámbito cognitivo y perceptivo, la hermenéutica plantea desde Dilthey el problema del sentido en el plano de las ciencias humanas y la historia, "sin embargo, en ambos casos, se trataba del mismo problema fundamental: el de la relación entre el *sentido* y el *sí mismo*, entre la *inteligibilidad* del primero y la *reflexividad* del segundo" (Ricoeur, 1997, p. 490).

Según el filósofo francés el arraigo fenomenológico de la hermenéutica no se limita a la afinidad entre la comprensión de los textos y la relación intencional de una conciencia con un sentido que tiene delante; piensa que el tema de la *Lewenswelt*⁴ que es enfocado por la fenomenología, es asumido por la hermenéutica postheideggeriana como condición previa, primeramente estamos en el mundo con una pertenencia participativa, el *verstehen* tiene significado ontológico, la interpretación es la explicitación de este comprender ontológico, la relación sujeto-objeto se subordina a un vínculo ontológico más primitivo que cualquier condición cognoscitiva. Es, según Ricoeur (1997), una "inversión" heredera de la fenomenología husserliana cuya consecuencia es que "no hay comprensión de sí que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos, la comprensión de sí coincide, en última instancia, con la interpretación aplicada a estos términos mediadores" (p. 491). Se trata de una emancipación del idealismo de la fenomenología husserliana, centrada en la mediación a través de signos, que afirma la condición originariamente lingüística de toda experiencia humana, a través de símbolos que pueden ser tanto universales, propios de una cultura, o creados por un pensador particular, o por una obra singular, pero la hermenéutica no puede definirse simplemente como la interpretación de símbolos. La otra mediación se da a través de textos, que permite una definición de la hermenéutica como interpretación textual. Aquí, como dice Ricoeur (1997), lo escrito se aleja de los límites del diálogo y se convierte en la condición del devenir texto del discurso "corresponde a la hermenéutica explorar las implicaciones que tiene este devenir-texto para la tarea interpretativa" (p. 492).

Esta mediación termina con la idea de la transparencia del sujeto con respecto a sí mismo, a su vez, el rodeo entre signos y símbolos se amplía en la mediación de los

textos que se alejan de la condición intersubjetiva del diálogo. El filósofo francés cree que al liberarse de la primacía de la subjetividad, la primera tarea de la hermenéutica es reconstruir la doble labor del texto, que involucra la dinámica interna que preside la estructuración de la obra y la capacidad de la obra para dar lugar a un mundo, al proyectarse fuera de sí misma (dinámica interna y proyección externa). A la tarea corresponden los análisis orientados a articular comprensión y explicación en el plano del sentido de la obra, Ricoeur (1997) rechaza el irracionalismo de la comprensión inmediata, que en los textos sería como una extensión de la intropatía (o endopatía, o empatía husserliana) algo así como una con-genialidad entre las dos subjetividades implicadas por la obra (autor y lector) y rechaza el racionalismo de la explicación que contiene la ilusión de una objetividad textual cerrada en sí misma e independiente de la subjetividad, tanto del lector como del autor.

A estas dos actitudes unilaterales Ricoeur (1997) opone la dialéctica de la comprensión y de la explicación, contra una reducción de la comprensión a la intropatía y a la vez contra una reducción de la explicación a una combinatoria abstracta. Señalada su posición, que aquí no se profundiza, es pertinente destacar en el contexto del presente trabajo su idea de que en las tramas narrativas el discurso “quiere llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el -mundo que le precede y pide ser dicho” o sea, defiende “la precedencia de un ser que pide ser dicho respecto a nuestro decir” (Ricoeur, 1997, p. 494). Las ideas ricoeurianas aquí expuestas desafían a pensar en el quehacer del investigador como intérprete de los textos escritos que como tales quedan materializados luego de las tareas de desgrabación de entrevistas, por ejemplo. Pero también provocan la reflexión crítica en torno al quehacer investigativo abocado a la interpretación de “textos” entendidos de manera amplia (como pueden ser las clases de los docentes, etcétera) y al intento de interpretación y comprensión “empática” que como tal puede convertirse en una posición del investigador que reduzca a los otros a meros *alter ego*, lo que sería una reducción de la comprensión a la intropatía husserliana.

A continuación se ofrece el tránsito filosófico de la subjetividad a la intersubjetividad que permite comprender el sentido de la interpelación del otro y la superación de la subjetividad trascendental así como de la subjetividad moderna omnipotente y fundante.

b. De la subjetividad a la intersubjetividad

La narrativa puede entenderse como un modo básico de pensar, organizar el conocimiento y la realidad, puesto que las culturas se han configurado y expresado mediante narrativas, que a la vez han dado identidad a sus miembros; en la concepción constructivista bruneriana de la cultura, el significado de los conceptos sociales reside en la negociación interpersonal, se trata de llegar a compartir significados. Es decir, según Bruner (1988), la cultura se recrea constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes, de tal modo la cultura es “un foro para negociar y renegociar los significados” (p.128). En el marco de una psicología cultural se comprende esta concepción, al considerar que como dice Bruner (2012) “somos la especie intersubjetiva por excelencia” lo que significa que tenemos un “talento para la intersubjetividad” (p. 41), una habilidad para entender a los otros a través de diversos medios, como el lenguaje. Pero desde una

perspectiva filosófica no basta con aludir a un “talento” para la “negociación” intersubjetiva, porque en la interpretación hay interpelación, como dice Gadamer (1998) “Una interpretación es siempre un asunto delicado. Ello se da ya por el solo hecho de que por su carácter (y por la palabra misma) es siempre interpelación (*Zwischenrede*)” (p. 114).

De estas consideraciones surge la necesidad de rastrear los antecedentes filosóficos de la actual relevancia de la subjetividad, que como se intenta mostrar, es inescindible de la intersubjetividad, puesto que pensar que las narraciones y las interpretaciones son un fenómeno puramente individual impediría cualquier intento de comprender, así como de validar, el tipo de investigación narrativa e interpretativa, con más razón si tenemos en cuenta que, como dicen Bolívar, Domingo y Fernández (2001): “El enfoque narrativo da prioridad a un yo dialógico (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso” (p. 22).

El concepto de intersubjetividad se ha generalizado a partir de la fenomenología de Husserl, su fenomenología del mundo de la vida dio lugar a nuevos planteamientos, que como dice Gadamer (1998) se iniciaron a finales de la década de 1940 cuando Schütz, conocedor de la fenomenología husserliana, vio en el concepto “mundo de la vida” un alejamiento del principio de subjetividad trascendental y lo usó para fundamentar las ciencias sociales. Con respecto a la fundamentación de las ciencias sociales la obra de Schütz (1959) es interesante para contextualizar el “comprensivismo” en el marco de la polémica “explicación versus comprensión” desatada entre quienes defendían la explicación y el monismo metodológico (mismo método para las ciencias naturales y las ciencias sociales) y quienes reclamaban una metodología diferente para las ciencias sociales y defendían la comprensión. Cabe recordar que Schütz (1959) aporta el postulado de la interpretación subjetiva de las ciencias sociales, que sostiene que el conocimiento del mundo no es asunto privado, propiedad de un sujeto, sino un asunto intersubjetivo o socializado desde el principio.

Con respecto a la influencia del pensamiento de Husserl, se evidencia también en la obra de filósofos como Scheler, Heidegger, Hartmann, Gadamer y Ricoeur. Si bien el “mundo de la vida” repercutió en la filosofía y parecía tratarse de una exhortación a cumplir el lema de la fenomenología, “el volver a las cosas mismas”, Husserl no había intentado un alejamiento de su idealismo trascendental, por el contrario, reivindicó la importancia de la intersubjetividad en la construcción del mundo porque únicamente a través de la participación común del mundo es posible imaginar la coexistencia y la relación de las mónadas entre sí (el filósofo retoma el problema de Leibniz de la coexistencia de las mónadas) pero se trata de una intersubjetividad trascendental.

Recordamos que Husserl (1988) instala la subjetividad “trascendental” a partir de su crítica a Descartes, quien según él pensaba, había fallado porque a pesar de estar ante el más grande de los hallazgos: el *ego cogito*, no aprehendió su sentido propio, el sentido de la subjetividad trascendental, el motivo según el filósofo, fue que realizó un giro “fatal” que ontifica al *ego*, cuando lo convierte en *substantia cogitans*. Pero también cabe recordar que para Husserl (1988) el método fenomenológico no se trata de una metafísica ingenua ni de “cosas en sí” absurdas, en sus palabras: “El ser primero en sí, el que precede a toda objetividad mundana y la soporta, es la intersubjetividad trascendental, el todo de las mónadas que se asocia en comunidad en diferentes formas” (p. 51).⁵

Entonces, como dice Gadamer (1998) el concepto de sujeto y el de subjetividad juegan un importante rol en la filosofía fenomenológica, hoy parece natural que signifiquen algo así como una referencia a sí mismo, entendida como reflexividad, pero la palabra griega *hypokeimenon* no significa nada de eso, significa, en el marco de la metafísica aristotélica, “lo que está debajo”, igual que la traducción latina *substantia* o *subjectum* que remiten a lo que se mantiene invariable al cambio, a lo que subyace. El sentido estaba ya predispuesto en Platón, pero el giro aristotélico hacia la física acercó el sujeto a la *hylé* como concepto para “materia” que da lugar a la metafísica de la sustancia.

Según Gadamer (1998) el gran cambio de orientación en el significado se produjo a través del *cogito* cartesiano cuya primacía epistemológica lo constituye en fundamento resistente a dudas, pero fue Kant quien entronizó el concepto de subjetividad al situar la subjetividad en la síntesis trascendental de la apercepción, que acompaña todas nuestras representaciones y les confiere unidad. En este marco histórico conceptual se produjo el paso de la sustancia al sujeto, con ello la estructura de la reflexividad pasa a ser el núcleo central de la filosofía; “reflexividad” deriva de la expresión latina *reflexio* que en el campo de la óptica refería a la reflexión de la luz, filosóficamente pasó a entenderse como autoimpulso que hace visible al sí mismo.

Ahora bien, la conciencia de sí mismo en el pensamiento moderno tiene preeminencia frente a lo dado, como correlato de la preeminencia de la certeza frente a la verdad, que fundamentó el método de la ciencia moderna. Tanto en Descartes, como en Leibniz, como en Locke, el concepto de persona aparece definido por el concepto reflexivo de conciencia, sin que “el otro” aparezca en escena. Luego del giro copernicano kantiano, su concepto formal de conciencia de sí mismo adquirió contenido en sus sucesores del idealismo alemán (Schelling, Hegel) pero los llamados por Ricoeur (1996) “maestros de la sospecha”: Marx, Nietzsche y Freud mostraron, como dice Gadamer (1988) “que no se pueden tomar ingenuamente los hechos de la conciencia por hechos de la realidad” (p. 16). Y está aquí lo que interesa principalmente en esta sección, que en este marco, la *interpretación* tiene un nuevo papel, que más allá de todo uso filológico se constituyó en una categoría fundamental de la filosofía contemporánea.

Con Heidegger la problemática de la subjetividad se vincula con la crítica a Husserl, porque teniendo en cuenta que para Heidegger la fenomenología no es mera descripción de lo dado, también implica desvelar aquello que sirve para ocultar, la crítica heideggeriana es radical, se centra en el concepto mismo de fenómeno, ya que la percepción de lo que se pretende percibir, queda anclada en la certeza apodíctica de la conciencia; el filósofo descubre que en el concepto de conciencia se oculta la ontología griega, entonces resta validez tanto al concepto de conciencia como a la función básica que desempeñaba en el idealismo trascendental. No comparte esa concepción del ser, como dice Gadamer (1998), Heidegger muestra que “La existencia no consiste en el intento siempre posterior de, adquiriendo conciencia de sí mismo, mostrarse ante uno mismo” (p. 18) sino que se trata de un darse, no sólo a las propias representaciones, sino a la no-determinación del futuro. A partir de la hermenéutica de lo fáctico de Heidegger que muestra que en la facticidad hay algo que resulta indescifrable y que resiste a todo intento de hacerlo transparente al entendimiento, se transforma el concepto de interpretación, si en la comprensión queda algo no desvelable, la pregunta debe dirigirse a la comprensión misma.

Según Vattimo (1991) la ontología heideggeriana es nihilista como la nietzscheana, así “ultrapasa” la metafísica porque ya no se ocupa de buscar estructuras estables, ni fundamentos eternos ni nada semejante, porque esto sería seguir pretendiendo que el ser tuviera la estructura del ente, o de la mercancía, en sentido marxiano. Para esta nueva ontología se debe captar el ser como *evento*, como el configurarse de la realidad, ligado a la situación de la época, que por su parte proviene de épocas precedentes. El tema de esta ontología postmetafísica es escuchar los “mensajes” que provienen de otras épocas y también los mensajes de los “otros” contemporáneos; estos mensajes afectan al ser, constituyen su sentido, no se necesita ninguna estructura profunda ni ninguna ley necesaria “pero se *anuncian* en ellos valores históricos, configuraciones de experiencias y formas simbólicas, que son los trazos de vida, la concreciones de ser” (Vattimo, 1991, p. 11).

Esta hermenéutica conlleva una ética que busca sentidos en una ontología de la “actualidad” a modo de interpretación de eventos de lectura de los signos de los tiempos y recepción de mensajes. Según el filósofo italiano la importancia de Heidegger no consiste sólo en haber enfatizado el nexo entre ser y lenguaje, sino en haber pensado el ser como evento y no como estructura, el ser no es principio ni fundamento, sino *Ge-schick*: envío, transmisión, mensaje; las lenguas hacen posible la experiencia del mundo, acaecen como respuestas a otras instancias, que a su vez son respuestas a interpretaciones. Según Vattimo (1991) con Heidegger la hermenéutica asume radicalmente las implicancias de la finitud histórica del ser-lenguaje, el pensamiento “en su forma de ser anuncio no describe una estructura, sino *relata* un acaecimiento” (p. 42).

Heidegger se ocupa de la precomprensión del Dasein, la comprensión (*Verstehen*) es su estructura existencial más propia, lo que cabe destacar es que *Dasein* no es subjetividad, el filósofo substituyó este concepto por el de “cuidado” (*Sorge*) que asoció al de solicitud, de modo que no excluyó al “otro”, pero, como aclara Gadamer (1998) el problema de la intersubjetividad no es el interés del trabajo de Heidegger. Ante esa postura en la cual el otro puede mostrarse en su existencia únicamente como limitación, Gadamer dice que:

(...) al final era únicamente el refuerzo del otro en contra de uno mismo lo que ofrecía en realidad la posibilidad de comprensión. Darle al otro validez frente a uno mismo, y es a partir de aquí de donde han ido naciendo poco a poco mis trabajos hermenéuticos, no significa sólo reconocer las limitaciones de la propia perspectiva, sino que exige también ir más allá de las propias posibilidades a través de un proceso dialógico, comunicativo y hermenéutico (Gadamer, 1998, p. 23).

En cuanto a su posicionamiento Gadamer (1998) expresa que sus propios trabajos están orientados por el tema del lenguaje y por la primacía de la conversación, dice: “Quien piensa el lenguaje se sitúa siempre ya en un más allá de la subjetividad” (p. 25). Ocurre que el filósofo no toma el lenguaje como “lengua” sino como “habla” que es el “verdadero ser y suceder” del lenguaje, entonces no puede separarse lo que se dice, de aquello sobre lo cual se dice algo, de aquél a quien habla, de aquello a lo que responde, de tal modo siempre que se habla hay un esfuerzo por entender, por conformar un lenguaje común. Entonces dice Gadamer (1998): “¿Qué significa en realidad comprender? *Verstehen*, comprender, es originariamente responder por alguien” (p. 61); de allí que “La hermenéutica retiene una experiencia, no es un método para averiguar un sentido ‘verdadero’, como si éste pudiera llegar a alcanzarse” (p. 71).

Entonces, alejado del paradigma concienialista el sujeto que busca comprender no es dador de sentido, porque "Allí donde se quiere que tenga lugar el comprender no puede haber nunca sólo identidad. Comprender se refiere más bien a que uno es capaz de ponerse en el lugar del otro y expresar lo que ha comprendido y qué es lo que tiene que decir sobre ello" (Gadamer, 1998, p. 77).

Como se ha visto la hermenéutica contemporánea reconoce la alteridad y supera cualquier solipsismo de un sujeto interpretante, a continuación se aborda el carácter experiencial de la investigación narrativa y se muestra en qué sentido se entienden las vivencias de los sujetos que las narran.

c. De la vivencia a la experiencia en la investigación narrativa

La investigación narrativa se ocupa de rescatar el valor de lo vivido por los protagonistas. En los estudios en el ámbito educativo los relatos expresan la "trama" de la educación en su devenir, en su acontecer dinámico, cambiante y situado espacialmente por eso no es posible un posicionamiento esencialista, porque no hay una esencia (en sentido griego) que subyace como materia común que antecede y sostiene las prácticas concretas. Si se considera que la investigación narrativa es "investigación experiencial" (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001) es menester comprender de qué se habla cuando se habla de investigar experiencias que conforman la trama de las narrativas.

Si como dice Gadamer (2003) "la forma de realización de la comprensión es la interpretación" y si "todo comprender es interpretar" (p. 467) cabe reconocer que lo que se comprende e interpreta son vivencias subjetivas pero no se trata de entender las vivencias en sentido psicológico.

Gadamer (2003) explica que "vivencia" es el término introducido por Ortega como traducción de *Erlebnis*, que era inhabitual hasta la década del 70 del siglo XIX, cuando apareció en la literatura biográfica. No aparece en el siglo anterior, su inclusión parece iniciarse en una carta de Hegel donde se refiere a un viaje. El filósofo aclara que el término es una formación secundaria de *Erleben* que significa estar todavía en vida cuando sucede algo, el sentido es una comprensión inmediata de algo real, en oposición a aquello de lo que se cree saber algo pero sin la garantía que ofrece haberlo "vivido" en una "vivencia" propia, que entonces podría ser algo supuesto, imaginado, o tomado de otros.

Lo vivido (*das Erlebte*) es siempre lo vivido por uno mismo, pero a su vez se emplea para designar el contenido permanente de lo que se ha vivido, siendo un contenido que gana significado respecto de aspectos efímeros del vivir. Lo dicho subyace a *Erlebnis*: la inmediatez que precede a toda interpretación, elaboración o mediación que ofrece el "soporte" o la "materia" para la configuración de la interpretación, pero a la vez, es "resultado" o "efecto" que permanece. Gadamer (2003) aclara que Dilthey emplea *Erlebnis* en un artículo sobre Goethe, si bien la traducción castellana de su título es "Vida y poesía", la traducción literal es "Vivencia y poesía", se trata de una edición de 1905, que ya había sido publicada en 1877 pero allí no aparece todavía con fuerza la firmeza terminológica del concepto. La acuñación de "vivencia" evoca la crítica al racionalismo de la Ilustración que a partir de Rousseau da nueva validez al concepto de vida. La apelación de Schleiermacher al sentir vivo frente al racionalismo de la Ilustración es uno de los precedentes de la protesta contra la moderna sociedad industrial, y es significativo que Dilthey fuera su biógrafo. Según Gadamer (2003) el interés diltheyano es

epistemológico: justificar el trabajo de las ciencias del espíritu, se trata de mostrar que desarrollan el mismo *pathos* de experiencia que las ciencias naturales. De la autoconciencia cartesiana y de la certeza de la regla metodológica de las percepciones claras y distintas se produce un tránsito en el siglo XIX, las creaciones del pasado no pertenecen al contenido habitual del presente, sino que “son objetos que se ofrecen a la investigación, datos a partir de los cuales puede actualizarse un pasado. Por eso es el concepto de lo dado el que dirige la acuñación diltheyana del concepto de vivencia” (Gadamer, 2003, p. 101).

Dice Gadamer (2003) que tanto en la filosofía de la vida como en la fenomenología, tanto en Dilthey como en Husserl, el concepto “vivencia se muestra como puramente epistemológico” (p. 103). El significado es que como lo que se manifiesta en la vivencia es la vida, se trata de que es lo último a lo que podemos retroceder, pero para Gadamer hay un significado más “denso”:

Quando algo es calificado o valorado como vivencia se lo piensa como vinculado por su significación a la unidad de un todo de sentido. Lo que vale como vivencia es algo que se destaca y delimita tanto frente a otras vivencias -en las que se viven otras cosas- como frente al resto del decurso vital -en el que no se vive 'nada'-. Lo que vale como vivencia no es algo que fluya y desaparezca en la corriente de la vida de la conciencia: es algo pensado como unidad y que con ello gana una nueva manera de ser uno. En este sentido es muy comprensible que la palabra surja en el marco de la literatura biográfica (...). Aquello que puede ser denominado vivencia se constituye en el recuerdo. Nos referimos con esto al contenido de significado permanente que posee una experiencia para aquél que la ha vivido. (Gadamer, 2003, p. 103)

Es significativa según Gadamer (2003) la expansión que plantea Schleiermacher en relación con la hermenéutica al aislar el procedimiento del comprender, como no acepta la restricción de la hermenéutica al terreno de las lenguas extrañas ni a los escritores, esto implica una *expansión* del problema hermenéutico desde la comprensión de lo fijado por escrito a la de cualquier hablar en general, este desplazamiento hace que no se trate de “comprender la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor” (p. 239).

En cuanto a Dilthey, dice Gadamer (2003) que la hermenéutica no es una herencia romántica, se mantiene en que toda vitalidad psíquica se encuentra bajo circunstancias, apunta al hecho de que “sólo conocemos históricamente porque nosotros mismos somos seres históricos” (p. 291) pero según el principal representante de la hermenéutica contemporánea, Dilthey no escapa totalmente al cartesianismo, partía de la vivencia para ganar el concepto de nexo psíquico, pretendía derivar la construcción del mundo histórico a partir de la reflexividad que es inherente a la vida. Husserl intenta derivar la constitución del mundo histórico a partir de la vida de la conciencia, pero lo que interesa ahora es que su fenomenología trascendental pretende ser una investigación de correlaciones, donde lo primario es la relación, porque como señala Gadamer (2003) Husserl muestra la unidad de la corriente vivencial como previa y necesaria frente a la individualidad de las vivencias.

Es posible notar entonces cómo se produce un viraje desde un enfoque más psicologista hacia una mirada que si bien asume la reflexividad, prioriza lo relacional, esto resignificado en el marco hermenéutico contemporáneo, significa que no se trata de desocultar contenidos de conciencia, de allí que se hable de “experiencia” principalmente en sentido de lo experimentado en vivencias con-

vividas, que en sentido gadameriano, permanecen en el recuerdo y se recuperan mediante un tipo de comprensión que involucra el diálogo o conversación en sentido antes expuesto.

A modo de conclusión

Se ha abordado la complejidad epistemológica de la investigación narrativa exponiendo transformaciones que se han producido en la hermenéutica filosófica en torno al modo de entender la relación entre interpretación y comprensión, así como transformaciones que provocaron el pasaje de la subjetividad a la intersubjetividad y también transformaciones en el modo de entender las vivencias de los sujetos. A la vez se han articulado los antecedentes que inciden a modo de nexos entre hermenéutica y narratividad, mostrando que en sentido gadameriano la forma de realización de la comprensión es la interpretación y que todo comprender es interpretar. También se mostraron problemas que es necesario revisar si se asume un enfoque investigativo narrativo, entre ellos, el problema de la relación entre la inteligibilidad del sentido y la reflexividad del sujeto y el problema de identificar que la característica más importante del acto de hacer-relato es que no significa una estructura estática sino una operación, es una elaboración de la trama mediadora entre el acontecimiento y la historia, así el acontecimiento no es una incidencia sino un componente narrativo.

Para finalizar quiero expresar que la tarea de redacción de este artículo ha significado una actualización y renovada sentidización de lo experimentado en esa etapa como doctoranda, cuando mi inquietud en torno a los fundamentos epistemológicos de la investigación narrativa me generaba desazón ante la sensación de estar en un territorio tan vasto y complejo. Al revivir esa experiencia he podido rescatar el valor de lo vivido como investigadora durante esa etapa y solamente me queda agradecer la posibilidad de exponer y exponerme en este espacio reviviendo lo pensado, sentido y experimentado.

Referencias Bibliográficas

- Apel, K. (1985). *La transformación de la Filosofía*. Tomo I. Madrid: Taurus.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado.
- Díaz, E. (2010). Conocimiento, ciencia y epistemología en Díaz E. (ed.) *Metodología de las Ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos. pp. 13-28
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Flores, G. y Porta, L. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables en *Revista de Educación de Extremadura, REDEX*, Vol 3, Nº 5, Ediciones Universidad de Extremadura, España. pp. 29-49.
- Flores, G., Porta, L. y Martín Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación, en *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, Argentina, Año 1, Nº 1. pp. 69-81



- Gadamer, H. G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra: Madrid.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*, Volumen I. Salamanca: Sígueme.
- Heidegger, M. ([1927]1998). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Husserl, E. ([1950]1988). *Las conferencias de París. Introducción a la Fenomenología Trascendental*. México: UNAM.
- Maliandi, R. (1991). *Transformación y síntesis*. Buenos Aires: Almagesto.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Macintyre, A. (2008). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Pardo, R. (1997). La problemática del método en ciencias naturales y sociales, en Díaz, E. (ed.) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos. pp. 67-88
- Pardo, R. (2012). El desafío de las ciencias sociales: desde el naturalismo a la hermenéutica, en Palma, H. y Pardo, R. (ed.) *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social*. Buenos Aires: Biblos. pp. 103-126
- Ricoeur, P. (1975a). *Hermenéutica y Estructuralismo*. Buenos Aires: La Aurora.
- Ricoeur, P. (1975b). *Hermenéutica y Psicoanálisis*. Buenos Aires: La Aurora.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo veintiuno.
- Ricoeur, P. (1997). Epílogo. Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*. Madrid: Cuaderno Gris. pp. 479-495.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vattimo, G. (1990). *Introducción a Nietzsche*. Barcelona: Península.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.

Notas

¹ Docente investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dra. en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria y Profesora en Filosofía (UNMDP). Directora del GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) e Integrante del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) UNMDP. Correo electrónico: gracielafllores91@gmail.com

² Tesis dirigida por el Dr. Luis Porta y defendida públicamente en el año 2018 en UNR calificada con 10 y recomendación de publicación. Inédita a la fecha de publicación de este artículo.

³ Con el término *koiné* Vattimo quiere significar que la hermenéutica conforma una especie de lenguaje común entre los filósofos, que fuera precedida por una *koiné* estructuralista, así como hubo una *koiné* existencialista, entre otras.

⁴ Mundo de la vida, en sentido husserliano.

⁵ Husserl (1986) profundiza la intersubjetividad trascendental en sus *Meditaciones*, en la Meditación V: "En que la esfera trascendental del ser se revela como intersubjetividad monadológica".



MEMÓRIAS DO RACISMO EM *PODCAST*: RECORDAÇÕES E IDENTIDADE EM *ESTÓRIAS DE FAMÍLIA* DE DONA JACIRA

MEMORIA DEL RACISMO EN *PODCAST*: RECUERDO E IDENTIDAD EN *ESTÓRIAS DE FAMÍLIA* DE DONA JACIRA

MEMORIES OF RACISM IN *PODCAST*: REMEMBRANCE AND IDENTITY IN *ESTÓRIAS DE FAMÍLIA* BY DONA JACIRA

Bruno Ribeiro Pereira¹

Resumo

No *podcast* autobiográfico *Estórias de Família*, a escritora Dona Jacira tenta retornar à “dor e ao sofrimento” pelo qual passou sendo uma mulher negra suburbana no Brasil. Em cada episódio, ela se propõe a narrar sete anos de sua vida, passando pelos acontecimentos que transformaram sua identidade. Esta pesquisa se dedica ao primeiro e ao último episódio do *podcast*, buscando compreender como a memória de uma idosa como a Jacira reconstrói a infância e como ela trabalha o seu próprio presente, buscando nessas instâncias opostas do tempo a continuidade que transforma a vida em um objeto que pode ser narrado a partir da voz. Essa trama com a voz como protagonista é construída para reelaborar sua identidade pessoal a partir de textos que tocam três temas transversais nos episódios, que são os reconstrução de: 1. sua identidade pessoal, 2. seu “eu interior” e 3. sua comunidade periférica. Além das *Estórias de Família*, estudamos como o *podcast* pode funcionar como meio literário e como a obra de Dona Jacira se relaciona com as teorias da autobiografia.

Palavras chave: Dona Jacira; *podcast* literário; autobiografia em áudio; *Estórias de família*

Resumen

En el *podcast* autobiográfico *Estórias de Família*, la escritora Dona Jacira reanuda a los “dolores y sufrimientos” que pasó como una mujer negra y periférica en Brasil. Cada episodio ella se propone a relatar siete años de su vida, pasando por los eventos que han transformado su identidad. Esa investigación se dedica al primer y al último episodio del *podcast*, buscando entender cómo la memoria de una mujer mayor como Jacira reconstruye la infancia y como trabaja su propio presente, buscando en esos opuestos temporales relaciones de continuidad que transforman la vida en un objeto narrable. En una trama que tiene la voz como protagonista y como forma de construcción, Dona Jacira se construye textualmente para reelaborar su identidad personal a partir de tres ejes transversales en los episodios, que son la reconstrucción de: 1. su identidad personal, 2. sus “voces interiores” y 3. su comunidad periférica. A partir de *Estórias de Família* estudiamos cómo el *podcast* puede funcionar como soporte literario y cómo el trabajo de Dona Jacira se relaciona con teorías de la autobiografía.

Palabras clave: Dona Jacira; *podcast* literario; autobiografía en audio; *Estórias de família*

Abstract

In the autobiographical podcast *Estórias de Família*, the writer Dona Jacira tries to return to the “pain and suffering” that she went through as a suburban black woman in Brazil. In each episode she proposes to narrate seven years of her life, going through the events that have transformed her identity. This research is dedicated to the first and last episode of the podcast, seeking to understand how the memory of an old woman like Jacira reconstructs the childhood and how she works on her own present, searching in those opposite instances of time for the continuity that transforms life in a possible narrative object that is brought to us by her own voice. In this story about the voices and made possible through Jacira’s voice, we try to understand how the text is built to re-elaborate her personal identity from tree transversal themes in the episodes, which are the reconstruction of: 1. her personal identity, 2. her “inner self” and 3. her peripheral community. Beyond *Estórias de Família*, we study how the podcast can function as a literary medium and how Dona Jacira's work is related to theories of the autobiography.

Keywords: Dona Jacira; literary podcast; audio autobiography; *Estórias de família*

Recepción: 07/07/2021

Evaluado: 20/07/2021

Aceptación: 04/08/2021

1. Introducción

La escritora brasileña Dona Jacira (1964-) se propuso a una difícil tarea cuando empezó el *podcast Estórias de Família*, el cual quiso que funcionara como un libro de memorias usando su estilo literario y su voz para narrar su propia vida. Los episodios fueron publicados entre 22 de abril de 2020 —en coincidencia con el 520° cumpleaños de Brasil— y 10 de mayo de ese mismo año, Día de la Madre. La tarea de transformar una existencia personal en una historia ya es, de por sí, desafiante, como veremos a partir de estudios sobre la autobiografía de Georges Gusdorf y Philippe Lejeune. Sin embargo, Jacira ha adicionado una capa de dificultad extra al adoptar un soporte que aún encuentra resistencia para firmarse como perteneciente al territorio de la literatura: el *podcast*.

Una escucha atenta de *Estórias de Família* nos brinda algunas claves de lectura para entender como Jacira intentó superar el desafío de hacer una autobiografía en audio y nos permite apuntar también en cuales momentos las estrategias adoptadas por la escritora fueron ineficientes. Para ese análisis, no trabajamos como corpus todo el contenido del *podcast*, que superaría las siete horas de datos, en su lugar nos dedicamos al primero y al último de los capítulos. Esos programas fueron adoptados porque la distancia temporal entre los hechos narrados en ellos nos permitirá comparar como la memoria opera tanto para reconstruir el pasado lejano de los primeros recuerdos, como para buscar las relaciones que los hechos rememorados tienen con el presente.

En *Estórias de Família*, Jacira busca hacer una autobiografía y un análisis de su condición como mujer negra y periférica en Brasil, especialmente durante su niñez, en los años 1970, apogeo de la dictadura militar, hasta la transición democrática de los años 1990, cuando se criaron sus hijos. El tema de la política nacional es fundamental para entender el proyecto literario de Jacira. En sus trabajos, la autora quiere hablar de una vivencia que fue invisibilizada en el discurso oficial, de la historia de muchas mujeres

negras en Brasil que, como ella, fueron víctimas de racismo. La autora, así, adopta una estrategia testimonial que fue muchas veces tomada en los últimos años por otras escritoras que fueron víctimas de esa doble represión: de género y de raza.

En Brasil, ganaron espacio en los últimos años textos de mujeres negras que adoptan la estrategia autobiográfica, como Conceição Evaristo y Alzira Ruffino, elaborando una memoria del racismo, pero, para Cláudia Maria Fernandes Corrêa, ese uso remite a una tradición que viene desde los relatos de esclavos, que buscaban una voz común para expresarse colectivamente, "escribiendo para aquellos a que la voz fue negada" (2011, p. 71). Dona Jacira, sin embargo, es una de las primeras en Brasil en publicar más que sus palabras, pero también su voz en sus testimonios.

En Estados Unidos, hay una tradición de escritoras afrodescendientes que trabajaron con el audio, con especial preponderancia a Maya Angelou por la dimensión popular que alcanzó con sus libros y también sus discos. En su libro *Yo sé por qué canta el pájaro enjaulado* (1969), Angelou habla sobre la importancia de la voz para el entendimiento completo de lo que se quiere decir. "Palabras significan más de lo que está puesto en el papel. La voz humana se hace necesaria para insertar en ellas las sombras y los significados profundos" (p. 98). Parece ir en esa dirección el *podcast* biográfico de Jacira.

2. Metodología

Antes de llegar al análisis de *Estórias de família*, sin embargo, hace falta una múltiple contextualización. Por eso, dividimos este texto en partes: primero presentamos qué es un *podcast* y hacemos un repaso de cómo él se convirtió en una herramienta cultural en Brasil; después, presentamos el trabajo de Dona Jacira como escritora y detallamos el formato autobiográfico de *Estórias de Família*; finalmente, hacemos una comparación entre el episodio final, en el que ella reflexiona sobre su vida y su presente, con el primero, en el que cuenta su vida desde su nacimiento hasta los siete años de edad. La metodología principal de este análisis está basada en la revisión bibliográfica y en la escucha y transcripción de *podcasts*.

3. Resultados

3.1. Sobre cómo el podcast se convirtió en herramienta literaria

La radio desempeñó un papel fundamental en la vida de Dona Jacira — le presentó su gran amor, el cantante Luiz Gonzaga, como nos habla en el primer episodio de *Estórias de Família* — y también es la base del *podcast*, aunque decir que el *podcast* es "la radio de internet" sea erróneo. Mientras que la radio tradicional hace sus emisiones sin depender de los oyentes, el papel de la recepción en un *podcast* es tan esencial que para definirlo siempre hay que tener en cuenta el control de la escucha por la audiencia.

Como toda definición de un fenómeno de comunicación, sin embargo, la de *podcast* es múltiple y se construye con criterios distintos de un autor al otro. Por metonimia, la palabra *podcast* remite a tres conceptos. Puede ser un archivo de audio específico, o sea, un episodio; como también puede ser una producción que creó un conjunto de esos archivos de audio, un programa; o, finalmente, *podcast* puede remitir a la tecnología por detrás de esa forma de compartir y consumir contenidos de audio, el *podcasting*, o la sindicalización automática de audios.

Ese último significado es el más difícil de determinar: las herramientas se han modificado mucho desde del establecimiento del *podcast*, en 2004. Ignacio Gallego, un investigador de comunicación español, por ejemplo, definía en 2010 el *podcast* como una "innovación que surge tras la fusión de (...) el audio digital y el RSS. Esa unión permite la distribución y la recepción automatizada de archivos" (p. 14). Aunque sea

verdadera hasta hoy, esa explicación es poco comprensible a quienes nunca tuvieron contacto con la programación de un índice digital por RSS (Really Simple Syndication). En 2010, ese conocimiento era un requisito para ser un *podcaster*, pero actualmente interfaces como Anchor pasaron a determinarlo automáticamente.

Se puede, entonces, tomar en cuenta un concepto más abstracto y actual, como del *podcaster* Renato Bontempo, aunque su definición sea demasiado amplia. En el libro *Podcast descomplicado* (2020) él lo caracteriza como “una experiencia auditiva a la que se puede acceder donde y como el oyente lo quiera” (p. 83). El concepto de Bontempo, así, pone en relevancia el control casi total de la escucha por audiencia, sin embargo, es demasiado amplio y podría utilizarse también para hablar de música digital, por ejemplo.

Una definición más precisa viene de Tizziano Bonini. Él interpreta *podcasts* como “tecnologías utilizadas para distribuir, recibir y escuchar, por demanda, a contenidos sonoros” (2020, p. 14). Para evitar confusiones, además, él especifica que deberían considerarse los contenidos de “editores tradicionales” (2020, p.14), como periodistas, editoriales e instituciones de educación, o de “productores independientes de radio” (2020, p.14). La preocupación de Bonini en determinar que hay audios digitales que no son *podcasts* es evidente, pero su criterio de evaluación de la pertinencia o no del término está en el currículo o la filiación institucional de los que trabajaron en la producción, información que muchas veces no es publicada en los programas y que puede ser contradictoria: un escritor puede crear contenidos sonoros musicales (*36 Questions*, de Chris Littler e Ellen Winter, por ejemplo), y un músico puede crear un *podcast* informativo (como *Noiz*, del rapero Emicida, hijo de Dona Jacira).

Así, mezclando conceptos que tienen limitaciones específicas, proponemos que el *podcast* es un audio digital hablado y que es constantemente actualizado en su contenido y tecnología para mantener y conquistar una audiencia. Lo fundamental a absorberse en esas definiciones, sin embargo, es que el oyente es materia obligatoria en el concepto de *podcast*. Esa tecnología solo puede ser entendida apartándose de los medios analógicos que emitían información, lo que sería “una radio en internet”, y acercándole archivos que el oyente consume como le plazca. El impacto del cambio de mando es importante para la creación de un lenguaje específico del *podcast* que empezó a dibujarse en los últimos años — y que se nota en la informalidad de Jacira.

Michael W. Geoghegan y Dan Klas, por ejemplo, ya establecían en *Podcast Domination* (2005) que el *podcast* era distinto de la radio porque al suscribirse en un programa que eventualmente le gustaba, el archivo sonoro estaría siempre disponible para el oyente, sin determinar un horario o fecha (p.5). Lo que aún era temprano para entender allí era el impacto que ese cambio tendría en el lenguaje y en la especialización de los *podcasts*. Un aspecto fácilmente distinguible del texto para el radio, por ejemplo, es la repetición de informaciones, especialmente teléfonos y ubicaciones, trazo que desaparece en el *podcast*, según Yesenia Vilcapoma Arias (2018, p. 31). El lenguaje neutral y periodístico de la radio también pierde espacio en un medio que preconiza una emulación de charla para comunicar, incluso en *podcasts* de periódicos de renombre como *The Daily* y *The New York Times*.

A lo largo del desarrollo de esa tecnología, se caminó para una especialización no solo en el estilo, sino también en el contenido. Como el soporte de publicación — de sitios de RSS a Spotify — siempre fue gratuito y las tecnologías de grabación de audio son masificadas, se puede mantener un *podcast* con bajo costo y una audiencia pequeña, lo que permite que exista, por ejemplo, *All about Almodóvar*, un *podcast* en inglés solo

sobre películas y sobre la vida personal del cineasta español. O, incluso, que Dona Jacira hiciera la continuación de sus autobiografías literarias por *podcasts*.

Sin necesitar de un público grande que lo financie, el *podcast* gana una libertad temática que permite una rápida multiplicación de los programas disponibles: en septiembre de 2019 había en Spotify 500 mil programas de *podcasts* disponibles (SPOTIFY, 2019, p. 6). En marzo de 2021, el número ya había llegado a 2,6 millones de *podcasts* (SPOTIFY, 2021, p. 6). Para algunos autores, esa especialización establece un vínculo de retroalimentación con los auriculares: mientras que la radio invitaba a la familia a compartir una escucha (Rodero, 2018, p. 76), el *podcast* es más individual al recurrir a gustos muy específicos de la audiencia, como un libro, o un seriado de televisión, y por eso su escucha preferencial se hace en auriculares, que “crean una singular experiencia de intimidad, un aislamiento, un mundo aparte” (2020, p.99), apunta Bontempo.

En 2004, cuando se creó esa tecnología, repetir un éxito literario-auditivo como fue el del audiodrama *La guerra de los mundos*, de Orson Welles, sería impensable — considerando, claro, que causar “un pánico masivo en las calles” (Holm, 2018) es un símbolo de éxito. A partir de la reciente explosión de consumo y producción de *podcasts*, sin embargo, un semejante impacto literario y auditivo parece más cercano. Emma Rodero (2018) estudia la capacidad de los *podcasts* de crear una inmersión de los oyentes en lo que se dice: “el sonido tiene la habilidad de estimular imágenes mentales, disparar emociones y conducir al oyente para el interior de la escena, creando una altamente realística y profunda experiencia” (p. 83-84). Eso justifica que la combinación de elementos sonoros — voz, música y efectos sonoros — sea utilizada incluso por *podcasts* periodísticos, como *Café da manhã*, de Folha de S. Paulo y, claro, que estén presentes en *Estórias de família* y funcionen para crear una ambientación que parece conducir el lector para el interior de las memorias de Dona Jacira, como veremos en mayor detalle más adelante.

3.2. Sobre el trabajo literario de Dona Jacira y su relación con Estórias de Família

Dona Jacira es una escritora brasileña más conocida por ser madre de dos de los más famosos raperos de Brasil, Emicida y Fióti. Su trabajo, de hecho, empezó con grandes incentivos de sus hijos: su primera poesía, por ejemplo, fue publicada en el final de una canción de Emicida, *Mãe* (2015). “Mi arte estaba dejada a un lado y cuando mi hijo me incluyó en sus canciones, eso me dio esperanza”, dijo ella en una entrevista al periódico *Universa* (2020) sobre su trayectoria artística.

En 2018, Dona Jacira publicó su primer libro, el autobiográfico *Café*, que salió por la editorial LiteraRUA, que ya publicaba los libros infantiles de Emicida. El relato de Dona Jacira sorprendió al público por no mencionar sus famosos hijos. De hecho, su texto hace referencia a sus experiencias anteriores a la maternidad, rememorando una juventud en los años 1970 como una niña negra, pobre, depresiva y con muchos problemas de relacionamiento con su madre. En *Café* ella elige presentarse y mostrar que es mucho más que el papel de madre de cantantes que hasta entonces se la era dado. Ese trabajo de lucha por una identidad propia se expande en *Estórias de Família*.

Según la entrevista a *Universa*, de junio de 2020, el plan original de Dona Jacira era presentar *Estórias de Família* en un formato de libro, lo que da fuerza a la tesis de que esta obra es una continuación de las investigaciones de la autora por su historia e identidad personal que ya había empezado en *Café* (2018). Según ella, el proyecto migró al formato de *podcast* a causa de la pandemia de coronavirus que tomó el mundo en aquel año y que redujo las inversiones del mercado editorial (*Universa*, 2020).

Publicado por Laboratório Fantasma, la productora musical que los hijos de Dona Jacira crearon, el *podcast Estórias de Família* tuvo diez episodios en 2020, cada uno de aproximadamente veinte minutos, parte del intervalo de duración que Renato Bontempo define como ideal — “algo entre 20 y 45 minutos” (2020, p. 180) —, por representar el tiempo medio de tránsito en las ciudades. El episodio final, que forma parte de nuestro corpus, sin embargo, es mucho más corto que los otros, tiene 3’26”.

En el trabajo audio-narrativo de *Estórias de Família* ella vuelve al relato autobiográfico que había iniciado en *Café* (2018). Mientras que en el libro ella hacía un análisis de sus primeros catorce años de vida, cuando se casó y salió de casa, en el *podcast Estórias de Família* ella narra sus casi sesenta años. La propuesta original era que cada episodio trabajase siete años de su vida, pero lo que se oye en realidad no es tan estricto: en el episodio tres, que debía dedicarse a la juventud, por ejemplo, aún se trabajan hechos de sus diez años de edad. Aquí, haremos el análisis haciendo un contraste entre “A voz de dentro”, episodio en que trabaja memorias hasta los primeros siete años de vida de Dona Jacira, y el “Episódio final”, en que hace un cierre de la narrativa en el presente.

3.3. El paseo por el pasado personal que hace Dona Jacira

Al contrastar el trabajo de Dona Jacira comparando el recuerdo desde lo más lejano hasta lo más presente, encontramos en esa escritora una buena oportunidad de estudiar lo que dijo Georges Gusdorf en el artículo “Condiciones y límites de la autobiografía” (1991). Afirmaba el filósofo francés: “La autobiografía exige que el hombre se sitúe a cierta distancia de sí mismo, a fin de reconstituirse en su unidad y en su identidad a través del tiempo” (p.12). El autor de una autobiografía, por lo tanto, recompone la propia imagen con una intención de guionista, de conectar pasado y presente en una narrativa de causas y consecuencias. Es esa la operación autobiográfica más visible en *Estórias de Família*.

No faltan ejemplos de momentos en que Dona Jacira adiciona informaciones que en el momento rememorado eran desconocidas para relacionar los momentos del pasado y construir la unidad narrativa pretendida. Esas informaciones privilegiadas que el oyente tiene en relación con el personaje sirven para justificar consecuencias de una trama que solamente completará su significación en otros episodios. Un ejemplo es el momento en que ella se acuerda de su bisabuela, que era capaz de coser aunque fuera ciega y que eso solo la sorprendió después de envejecer. “Eso de decir ‘ella no veía, pero cosía’ es cosa de las estupideces de adultos, porque cuando yo era niña ella simplemente cosía y punto, no me espantaba” (2020, 13’15”-13’54”), dice ella en el primer episodio del programa.

La relación con la literatura y con la palabra, central en la autobiografía de escritores, también es construida con “adelantos temporales”. Cuando Dona Jacira era niña, como cuenta en el segundo episodio, ella fue reprimida por escribir bien — “la profesora no admitía que alguien como yo pudiera escribir una redacción como aquella” (2020, 15’-15’10) — y que solo retomó el hábito de escribir en la vejez, cuando superó el trauma, pero en muchos episodios esa relación íntima con las palabras es retomada como “algo que se mantuvo en mí, pero dormido” (2020, 19’), como adelanta ya en el segundo episodio.

Más que una recomposición o una corrección del pasado, *Estórias de Família* quiere reconstruir la identidad de Dona Jacira. Eso es visible incluso en la forma. En los ocho primeros episodios hay una introducción con las voces (no acreditadas) de Emicida o de Fióti en que se presenta el título del episodio y el periodo de tiempo a que él corresponde — aunque, como ya hemos dicho, la división por años sea más bien un

planteo que un hecho. En los dos últimos, sin embargo, quien hace la introducción es la propia Dona Jacira, lo que tiene un peso simbólico en el trabajo de reconocer ella como una artista independiente de la producción de sus hijos, que tiene su propia forma de manifestarse y que no depende del título de madre. Los hijos raperos, incluso, son referidos en el programa solamente por sus nombres de pila, Leandro y Evandro, y nunca se habla de sus trayectorias artísticas.

La participación de ellos, en la introducción y también en la banda sonora, puesto que se reconocen fragmentos de canciones como “Passarinhos” (2015), de Emicida, no es acreditada ni verbalmente, al final de cada episodio, como es la praxis de los *podcasts*, ni en las informaciones textuales disponibles en las plataformas de *streaming*. Los nombres de quienes participaron de la edición del programa y de la captación de audio pasan por una semejante invisibilidad. Todo es hecho para que el oyente tenga la sensación de que ese es un proyecto particular de Dona Jacira, un paseo íntimo en que ella conduce sola la audiencia, lo que tiene consonancia con las teorías de Philippe Lejeune en *El pacto autobiográfico* (1991), donde el francés dice que el autobiográfico en la literatura tiene una función de creación de una “historia de su personalidad” (p. 48) más que una documentación de los hechos. A causa de eso, la narrativa debe construirse para que el oyente asuma que todo que se dice en esa autobiografía es personal y particular, dada la autoridad del nombre en la portada para hablar de sí (Lejeune, 1991, p. 53) o, en el caso de *Estórias de família*, de la autoridad de contar el testimonio por la propia voz de quien lo vivió.

Para Lejeune, la coincidencia explícita entre los nombres de quien literalmente narra con el “yo” que ha vivido las historias presentadas crea la sensación de que se comparte un secreto. Es como si el escritor dividiera la verdad de su vida con el oyente/lector, creando así el pacto que tiene el objetivo de instaurar una fidelidad “en el conjunto de la narración” (1991, p. 57), que permite incluso que se lea una autobiografía como quien lee “fantasmas reveladores de un individuo” (1991, p. 59), o sea, que las herramientas de edición, conexión y autoridad pasen sin ser notadas y el texto se establezca como un testimonio real del pasado.

Quienes escuchan el *podcast* de Dona Jacira tienen la sensación de estar junto a ella en un largo paseo por su vida. Ella presenta allí monjas torturadoras, un marido adicto, jefes racistas y familiares acusativos que tienen personalidades unidimensionales, reducidas a un contexto de coadyuvantes para que se encajen mejor en la vida de Dona Jacira, o sea, la transformación de las personas en personajes es evidente, pero eso contribuye para hacer más entendible la cantidad de camadas que Jacira crea para su fantasma. La profundidad en que ella se presenta delante de un mundo poco complejo y esencialmente prejuicioso, justifica sus errores morales, como la adicción al alcohol, y mantienen la historia en el nivel que la interesa: que sea una trayectoria de superación personal en que ella caminó sola y que sigue así — como sugieren las informaciones extratextuales de no se acreditar quienes participaron del proyecto, por ejemplo.

El camino autobiográfico acompaña Jacira en su jornada intentando sobrevivir y descubrir sus propias potencias que son desveladas en el último episodio, como sugiere Gusdorf sobre la elaboración de una narrativa única para una vida. La principal búsqueda, el *leitmotiv* de la reconstrucción que la escritora hace de su persona en personaje de ese *podcast* no es la venganza contra los malos coadyuvantes que pasaron por su vida, sino una investigación íntima para hallar una suerte de esencia personal de ella que se quedó perdida en el camino y que es retomada a partir de la rememoración. *Estórias de família* es, en contra de lo que dice su título, por lo tanto, una aventura personal.

Al hacer un análisis del primer y del último episodio, se queda más clara la observación de cómo evoluciona el texto de Jacira en el objetivo de reconstruir: 1. su identidad personal, 2. sus "voces interiores" y 3. su comunidad periférica. Para cada uno de esos aspectos, dedicaremos intertítulos en las próximas páginas, con observaciones de como ellos están presentados en "A voz de dentro" y en "Episodio final" de *Estórias de família*.

4. Discussión

4.1. La búsqueda de Jacira por quien ella es

La primera frase que Dona Jacira dice en el *podcast* es: "Nosotros solo tenemos infancia una vez y si ella no es bien cuidada, estará perdida por siempre, pero asombrará la persona por toda su vida, que se quedará preguntando: ¿dónde es mi lugar?" (2020, 0'28"-0'43"). Como ya deja claro de entrada, entender los impactos de las experiencias de su vida en la persona que es Dona Jacira en el presente es el gran motor de este programa.

En una clara evidencia de un esfuerzo para mantener la consonancia de la narrativa, el último episodio del programa nos regala una frase que se relaciona a la primera: "Cuando perdí el territorio en la infancia, perdí la esencia de la vida (...) quien se pierde así pasará el resto de su vida buscando lo que le era suyo" (2020, 1'50"-2'12"). O sea, la duda por la propia identidad de Dona Jacira tiene raíces en su infancia que ella solo en la vejez pudo comprender.

La recuperación de una fuerza personal en el presente adviene no de un olvido del trauma del pasado, sino que de una aceptación y superación del dolor. Al acordarse en "A voz de dentro" de lo que le sucedió al llegar al tribunal de menores, por ejemplo, Dona Jacira habla: "Allí yo viví meses y meses de desgracias. (...) Yo era obligada a dormir al lado de los inodoros. Yo no sé por qué, nunca lo sabré y creo que ahora ni siquiera es importante saberlo, hoy" (2020, 19'26"-19'50").

El primer episodio del *podcast* ya deja así de claro su objetivo: volver a los momentos difíciles de su propia historia para entender quién ella es e investigar qué cosas de ese pasado son o no importantes para esa persona de Dona Jacira en el presente. Ese objetivo puede nos llevar a una interesante lectura de los trabajos sobre anamnesis de Derrida.

En *El monolingüismo del otro* (1996), el filósofo francés relaciona la autobiografía a la anamnesis, un concepto platónico de rememoración en búsqueda de verdades esenciales que fueron encontradas en el pasado. Lo que Derrida parece sugerir, sin embargo, es que una anamnesis nunca es completa en el sentido que una identidad, la esencia personal, nunca se alcanza; es una meta, una referencia, nunca un estado pleno. "Sólo se sufre el proceso interminable, indefinidamente fantasmático de la identificación" (Derrida, 1996, p.28).

La investigación que Dona Jacira inicia en *Café* (2018) y que llega a *Estórias de Família* (2020) es parte de esa identificación fantasmagórica, una búsqueda por la identidad personal que en el "Episódio final" llega finalmente al entendimiento de que esa es una jornada que no tendrá un fin. Lo que la escritora nos sugiere en la frase que concluye el *podcast* es que ha descubierto de que una identidad no se rescata completamente del pasado y para eso también utiliza una metáfora espiritual.

El Dios en que yo creo (...) nos da oportunidades de buscar, rescatar y cuidar de su propio niño. (...) A partir de ahí yo agarré la niña que fui por la mano y le dije: a partir de hoy quien te va a cuidar soy yo misma. No llores más. (Jacira, "Episódio final", 2020, 2'50"-3'10").

El doloroso proceso de rememoración en *Estórias de Família*, por lo tanto, sugiere al oyente que la autora plantea tener una identidad personal con bases en una historia de dolor, pero que mira al futuro por delante y que lo hace con esperanza. Esa fuerza que encuentra Dona Jacira se da mucho por el redescubrimiento de las voces que ella oía en su infancia, como veremos adelante, y que estrecha aún más el diálogo con la idea de Derrida de interpretar la memoria como los fantasmas del pasado.

Antes de seguir, sin embargo, es interesante notar la consonancia que tiene la propuesta narrativa de Dona Jacira de haberse salvado utilizando las voces — ancestrales, espirituales, de la memoria, su origen no es clara en el *podcast* — con un proyecto que utiliza la propia voz de su narradora para hacer un rescate autobiográfico.

Como ya habíamos adelantado de las investigaciones de Emma Rodero, la estructura del *podcast* hace posible una inmersión en el sonido que permite que la voz, protagonista de las revelaciones de Jacira en su infancia y en la vejez, sea también la forma que nos conduce por esa historia, creando una atmósfera de intimidad y complicidad con la narradora.

4.2. Las voces de la niñez en la vejez

Cuando era niña, Dona Jacira escuchaba voces con tanta naturalidad que afirma en “A voz de dentro” que se “entendía bien con las hormigas y los armadillos” (2020, 6’35”) del patio interior de su casa haciendo incluso acuerdos con las hormigas para ayudarlas a conquistar el banano que tenían en su casa. Las voces tienen un papel fundamental en *Estórias de Família*. Ellas dan título al primer capítulo de la narrativa y también serán fundamentales en el cierre que hace “Episódio final”. La retomada de la escucha de las voces de la infancia parecen estar conectadas a una retomada de la libertad de ese periodo.

El reencuentro con la libertad en Dona Jacira se hace incluso de una forma material, con la creación de muñecas artesanales que, según ella presenta en “Episódio final” son también una respuesta a una niñez que le fue robada. Ella considera que perdió su libertad en el día que su madre tuvo que entregarla a las monjas designadas por el tribunal de menores, que es exactamente el día en que deja de comunicarse con la naturaleza.

Al volver a casa después de una depresión tan profunda que la volvió incapaz de caminar, Jacira percibe que ya no es más capaz de oír a las hormigas y otros animales que vivían en el patio. “Cuando mis piernas mejoraron, me senté en la puerta y fui hablar con mi patio. (...) Pero mi patio no quiso hablar conmigo. Me quedé muy triste: ya no me quedaba ningún amigo. Muchos años más tarde iba a saber que me había pasado. Yo crecí” (2020, 21’50”-22’34”). El acto narrativo Dona Jacira de relacionar la pérdida de capacidad de comunicarse con la adultez revela un proceso de encarcelamiento: crecer sería perder habilidades y espacios que solo con un trabajo grande ella logra recuperar en la madurez.

El esfuerzo de Dona Jacira por volver a comunicarse con las voces empieza justo en el acto de fabricar muñecas y cuidar de lo que llama en “Episódio Final” de “la niña que fui” (2020, 0’20”). Las voces que pasarán a atormentarla como fantasmas en los episodios que están en el intervalo entre el primero y el último de *Estórias de família* solo son entendidas por completo en el instante final — el presente de la escritora. Ellas funcionan en el último episodio de la narrativa también como una metáfora de la lucha entre lo que Dona Jacira creía ser capaz de lograr, su potencia, frente a los golpes que el mundo daba a causa de su condición social y de su color de piel, el *status quo*.

Ese dolor de tener su capacidad refrenada socialmente a lo largo de toda la vida adulta había sido adelantado ya en el primer episodio. Ella define así ese conflicto fantasmagórico entre sus potencias y el racismo en “A voz de dentro”: “Por la noche, una sombra volaba por encima de mi cama. Una voz hablaba en mi interior: ‘tienes que guardar esas memorias pues un día tú tendrás que contarlas. Tendrás que escribir’” (2020, 23’32”-23’45”). Ella solo empezaría a poner esas memorias en papel casi cinco décadas después de eso, pero las voces y la expectativa de libertad de encontrar en ella una propia voz funcionan como hilo narrativo que conecta todos los episodios de *Estórias de família*.

Sobre ese proceso de rescate, Dona Jacira afirmó al periódico *Universa* (2020) luchar contra el racismo como un “ritual diario” y que para lograr transponer las barreras que se impusieron en su vida tuvo que “reafirmarse que podía ser lo que quería ser” (*Universa*, 2020), o sea, reafirmar su capacidad y considerar que su color de piel no era el problema, sino que lo era el racismo, los mecanismos sociales que buscaban silenciarla.

En la conclusión del *podcast*, Dona Jacira construye un texto corto, pero que funciona para enmarcar que ella ganó la batalla frente al prejuicio social. En “Episódio final”, la autora dice que aquellas voces que se permitió poca a poco a volver a oír fueron la salvación de ella misma. “La voz de mi interior me decía eso [‘continúe’] y en seguida sumía para no volver más. Eran mis fantasmas protectores” (2020, 1’23”-1’35”). Los momentos en que ella no escuchó esos consejos fueron los más difíciles de su vida, según reflexiona.

Dona Jacira, sin embargo, deja claro en el *podcast* que la comunidad también tuvo fundamental importancia en su supervivencia. Cercada por la misma espiritualidad que la hizo nombrar sus voces interiores como “fantasmas”, llama los desconocidos que la ayudaron como “ángeles”. Fueron ellos que le dieron la oportunidad de estudiar la historia de los negros en Brasil y también las herramientas para reconstruir su historia personal y cumplir con la misión que tenía de contar todo lo que había vivido.

La asociación de la salvación personal a partir de la capacidad de hablar — y de ser oído — es muy trabajada, en especial por autoras negras, pero aquí volveremos solo al ejemplo de Maya Angelou. En la lectura que Cláudia Corrêa hace de *Yo sé por qué canta el pájaro enjaulado*, ella estudia esa relación metafórica de la voz como posibilidad de escapar. “Maya canta su historia con muchas voces, las voces de todos sus antepasados y especialmente las voces de las mujeres negras que la ayudaron a encontrar su propia voz para poder salir de la jaula” (2011, p. 88). Al relacionar las dos escritoras, entendemos que la capacidad de Dona Jacira de libertarse por la voz tiene, así, una colectividad implícita — las voces que ella escucha — y otra explícita, que es la capacidad de integrarse con otras mujeres que vivieron en contextos de exclusión semejantes a los suyos.

5. Conclusión

5.1 La importancia de la comunidad en Estórias de Família

Aunque las personas alrededor de Dona Jacira no tengan gran protagonismo en los episodios tomados aquí como corpus, es importante destacar que la comunidad periférica de São Paulo en que ella vivió toda su vida, Jardim Ataliba Leonel, tiene un papel fundamental en la narrativa de *Estórias de Família*. Ese grupo de personas en condiciones de pobreza vive gracias a la comunidad que construyen. “El barrio y yo crecimos juntos” (“A voz de dentro”, 2020, 14’05”). Todo es compartido: el televisor, el pozo de agua e incluso la comida.

En “A voz de dentro” hay algunas frases que dejan clara la importancia del grupo. La primera memoria que presenta Dona Jacira en el *podcast* es de dos mujeres negras desconocidas dándole una papa: que sean mujeres y que sean dos juntas tiene importancia en el entendimiento de *Estórias de família*. El programa, aunque sea sobre una búsqueda por identidad propia, siempre llega a un descubrimiento de una colectividad, física o espiritual, que está allí para ofrecer un soporte.

Los vecinos, por ejemplo, tienen tanta importancia para la infancia de Dona Jacira como su propia familia — hay una sugerencia, incluso, en el episodio dos, de que la madre de ella se quedaba celosa de la importancia que tenía una vecina en la vida de la niña, como si ella fuera más hija de la comunidad que de su propia madre.

Esa vivencia comunitaria en que las personas están cerca no solo espacialmente como también simbólicamente, relaciona el trabajo de Dona Jacira al de otra escritora negra de Brasil, Conceição Evaristo. En *Becos da Memória* (2006), Evaristo demuestra un intento semejante al de Dona Jacira de poner en palabras los recuerdos de toda una comunidad que, en su caso, fue destruida en una remoción de la “favela” en que ella vivía.

Las memorias en palabras para Evaristo expresarían, entonces, “una salvación” (2006, p. 110) de la vida de aquellas personas, puesto que son el único lugar en que aquella comunidad puede seguir existiendo. Así como Jacira, la escritora mineira tuvo sus dificultades de aprendizaje cuando era niña, pero siempre supo el poder de las palabras: “bajo palabras puestas juntas surgía algún pensamiento, algún decir bonito” (2006, p. 19). Las letras no solamente ponen afuera lo que se siente en el interior. Ellas hacen surgir entendimientos sobre la propia experiencia.

En “Episódio final”, por lo tanto, Dona Jacira toma un tiempo para agradecer a los “ángeles” que pasaron por su vida. Sin embargo, no cree que la comunidad sea formada solo por ellos. Habla que no fueron “una, dos o tres veces (...) que me encorajaron a seguir adelante en la lucha y me han dicho que yo no estaba errada” (2020, 1’16”-1’31”), pero completa: “la mayoría de las influencias que tuve en la escuela, en las iglesias, en la comunidad eran negativas y me decían ‘eso no es para tí’ y peor, no me decían por qué” (2020, 1’32” -1’52”). O sea, para ella hay “ángeles”, pero pocos.

Lo que Dona Jacira quiere con *Estórias de Família* al fin, por lo tanto, es más que utilizar los fantasmas para recuperar su libertad, que parecía haber perdido en la infancia. Ella quiere ser uno de estos “ángeles” para personas de su comunidad, sea con las muñecas que hace y regala, sea con su literatura que recupera las memorias del Jardim Ataliba Leonel a partir de su voz y de su mirada. Dona Jacira quiere ser el “ángel” al compartir los dolores que enfrentó a causa de su género, condición económica y raza, pero también al poner en evidencia sus estrategias de superación de esas injusticias sociales. Las niñas y mujeres periféricas negras de Brasil formarían, entonces, a partir de relatos como los de Conceição Evaristo y Dona Jacira, un grupo que comparte símbolos, vivencias y también estrategias de liberación del dominio de los que quieren mantenerlas en la jaula de Angelou.

“Nos casamos de ser lo que nos han destinado para que fuéramos”, ha dicho Dona Jacira sobre *Estórias de Família* al periódico *Universa* (2020). Así Dona Jacira entra en consonancia con lo que sustenta Djamila Ribeiro, importante filósofa del movimiento negro en Brasil, que creó el concepto de “lugar de enunciación” para alejar el negro de lo que los estereotipos que las élites brancas han dado a ellos. El lugar de enunciación es el reconocimiento del lugar social del emisor antes de asumir una posición ante el otro. No es impedir que blancos hablen de indígenas o de negros, pero sí que reconozcan los “privilegios de la branquitud” (Ribeiro, 2019, p. 13) antes de hacerlo, como nos habla

Ribeiro en *Pequeno manual antirracista*, y que tomen las posiciones que les cabe desde ahí, no en un intento de representar las minorías.

Las minorías se representan en ellas mismas; en Dona Jacira, por ejemplo. Nuevamente, la enunciación, la voz, — y el *podcast* como espacio prioritario del habla en los medios de comunicación contemporáneos — todo es tomado como un arma que tiene, cuando bien utilizada, la capacidad de contribuir para obtener justicia social y que, por lo tanto, hay que luchar por el derecho de hablar y también por el de ser oída. De eso se trata *Estórias de família*.

Referências

- Angelou, M. (1993) *I Know Why the Caged Bird Sings*. 1970. Bantam Books.
- Bonini, T. (2020) A “segunda era” do podcasting: reenquadrando o podcasting como um novo meio digital massivo. Tradução: Marcelo Kischinhevsky. *Radiofonias — Revista de Estudos em Mídia Sonora*, Mariana-MG, v. 11, n. 01, p. 13-32, jan./abr.
- Bontempo, R. (2020) *Podcast Descomplicado: Crie podcasts impossíveis de serem ignorados*. Rio de Janeiro: Bicho de Goiaba. E-book. 837 posiciones en Kindle.
- Corrêa, C. (2011) “Through Their Voices She Found Her Voice: Women in Maya Angelou’s *I Know Why the Caged Bird Sings*”. *Ariel: a review of international english literature*. Vol. 41, nº 1, 69–90.
- Derrida, J. (1996) *El monolingüismo del otro*. Santiago: Edición electrónica de la Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. 68 páginas.
- Evaristo, C. (2006). *Becos da Memória*. São Paulo: Pallas. 200 páginas.
- Gallego, I. (2010) *Podcasting. Nuevos modelos de distribución para los contenidos sonoros*. Barcelona: Editorial UOC. 316 páginas.
- Geoghegan, M. & Klas, D. (2005) *Podcast Solutions: The Complete Guide to Podcasting*. New York: Friends of ED. 240 páginas.
- Gusdorf, G. (1991) “Condiciones y límites de la autobiografía”. *Suplementos Antropos*, Madrid, n.29, p.9-20.
- Holm, C. (2018) “Cuando los marcianos atacaron Estados Unidos: ‘La guerra de los mundos’ de Orson Welles”. *Deutsche Welle*, 2018. Disponible en <https://p.dw.com/p/37PP1>
- Jacira, D. (2018) *Café*. São Paulo: literaRUA. 440 páginas.
- Jacira, D. (2020) *Estórias de Família* [Podcast]. De abril de 2020 a mayo de 2020. Disponible en <https://open.spotify.com/show/5gww5WONur9x7QiXEUNKPn>.
- Lejeune, P. (1991) “El pacto autobiográfico” En LOUREIRO, Á. (Org.). *La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Antropos. p. 47-61.
- Ribeiro, D. (2019) *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras. 136 páginas.
- Spotify. (2019) *Press release 3Q 2019*. Louxemburg: Spotify Technology S.A. 15 páginas. Disponible en <https://investors.spotify.com/financials/default.aspx>
- _____. (2021) *Press release 1Q 2021*. Louxemburg: Spotify Technology S.A. 14 páginas. Disponible en <https://investors.spotify.com/financials/default.aspx>
- Universa. “Mãe de Emicida cria podcast sobre raça, faz bonecas e quer boicote a marcas”. *Portal Uol*. 19 de junio de 2020. Disponible en <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/06/19/mae-de-emicida-cria-podcast-sobre-raca-faz-bonecas-e-quer-boicote-a-marcas.htm>

Notas



¹ Licenciado en periodismo (IESB) y letras español (Universidad de Brasília), es alumno de la Maestría en Literaturas Española y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires desde 2020. <http://orcid.org/0000-0002-7883-3753> bruno.bucis@gmail.com



**MATICES DE ESPERA EN LA DEFENSA DE UNA TESIS
(LA CORPOREIDAD EN CAPILLA¹)**

**NUANCES OF WAITING IN THE DEFENSE OF A THESIS
(THE CORPOREITY IN THE CHAPEL)**

**NUANCES DA ESPERA NA DEFESA DE UMA TESE
(A CORPOREIDADE NA CAPELA)**

Susana Ana Lazzaris²

Resumen

Hace ya varios meses, la pregnancia de una investigación en educación, con enfoque biográfico narrativo y etnografía educativa³, en el Nivel Universitario, se desliza como la seda silenciosa y provoca un movimiento delicado, de relato auto-etnográfico. Es tela que va recorriendo el territorio del trabajo de campo, y descubre nuevos paisajes por donde cavilar, caminar, suscita preguntas, tapiza la subjetividad, empapa las fibras. Intento escribir en el tiempo en que espero los dictámenes, para la defensa, de una Tesis Doctoral, cuya experiencia en el campo del aula universitaria y sus aledaños sigue expandiendo otras posibilidades de interpretación. Es mediante esos horizontes que busco llegar a los sensibles lectores abriendo recurrentes surcos en el ser y estar en el mundo, ontológica y existencialmente, a través de mi propia carnadura.

Palabras clave: espejo de placer; biografía memorable; corporeidad; anticipación

Abstract

Several months ago, the pregnancy of a research in education, with a narrative biographical approach and educational ethnography⁴ at the University Level, slides like silent silk provoking a delicate movement, of an self-ethnographic narration. It is a canvas that travels the territory of fieldwork, and discovers new landscapes where to ponder, walk, it raises questions, covers subjectivity, soaks the fibers.

I try to write in the time in which I wait for the dictum of the defense of a Doctoral Thesis, whose experience in the field of the university classroom and its surroundings continues to expand other possibilities of interpretation. It is through these horizons that I seek to reach sensitive readers by opening grooves in being and being in the world, ontologically and existentially, through my own flesh.

Keywords: mirror of pleasure; memorable biography; corporeity; anticipation

Resumo

Há alguns meses, a gravidez de uma pesquisa em educação, com abordagem biográfica narrativa e etnografia educacional⁵, em nível universitário, desliza como seda silenciosa e provoca um movimento delicado, de uma história autoetnográfica. É uma tela que percorre o território do trabalho de campo e descobre novas paisagens por onde refletir, caminhar, questionar, forjar a subjetividade, absorver as fibras.

Procuo escrever no tempo em que aguardo as opiniões, a defesa, de uma Tese de Doutorado, cuja experiência no campo da sala de aula universitária e seu entorno continua ampliando outras possibilidades de interpretação. É por meio desses

horizontes que busco attingir leitores sensíveis, abrindo sulcos recorrentes no ser e no estar no mundo, ontológica e existencialmente, por meio da minha própria carne.

Palavras-chave: espelho do prazer; biografia memorável; corporeidade; antecipação.

Recepción: 02/07/2021

Evaluado: 08/07/2021

Aceptación: 10/09/2021

Introducción: *pregnancia y expansión*

Es indudable que el trabajo de campo, a través de lo vivido, sigue resonando, hablando, interpelando, como toda experiencia fuerte de la que no se puede ser contemporáneo. En este tiempo en que son tan difíciles los abrazos, seguimos transidos y empeñados en poder comprender, desde el amparo, lo que se apasiona por transitar, por "mundear", por develar "el modo de ser de una clase inter-corpórea" praxis de buena enseñanza. Una convocatoria irreductible a cualquier otra, escenario que nos involucra y que al mismo tiempo escapamos para tomar distancia y situarnos en algunas escenas que compongan el sentido de la misma. En ella estamos nosotros, palabra que no quiere ocultar lo singular de cada uno pero que no llega a totalizar la percepción como un todo. Quizás la gravedad de la pandemia, el temor con que se viven sus consecuencias, provoque un hueco de refugio en la escritura. Al no ser del oficio, sino simple lectora de textos literarios en general, sobre todo filosóficos, y estar en estado de espera para defender mi tesis, aún siguen en mí las escenas que han movilizado, de algún modo, un mundo al cual tengo opaco acceso, pero que se hace presente por la angustia de su apertura, cierta inquietud que me devuelve las imágenes, su re-creación.

El presuntivo conocimiento del mundo

Adquiere un tono propio mi corporeidad al ser elicitada inesperadamente ante el recuerdo y revelarse a mis anteriores interpretaciones, al permanecer en otro modo de espera en el pasillo de la Facultad de Humanidades. Con premura aprendí que era necesaria nuestra presencia, allí, media hora antes de la clase, o aún más, para traspasar la puerta del Aula 60. La búsqueda de un banco cercano a Cecilia como proyecto vital, donde colocar los dispositivos acompañantes, registros imprescindibles para el trabajo posterior, y ubicarme para no perder detalles, era prioridad.

Con esta presunción, en el segundo encuentro, en trabajo de campo, de aquel marzo caluroso de 2018, por la mañana, llego muy temprano el pasillo deshabitado. Me abraza una atmósfera calma, casi diáfana. La luz clara y penetrante por la ventana que da al jardín ilumina un sector del pasadizo. Fue sólo distracción, o bajar la mirada, o vagancia al cuerpo cuando la presencia de muchos estudiantes se ocultaba en las sombras y sólo podía percibir sus siluetas. Mi cuerpo inclinado sobre la pared quería dejar más espacio, pero pasaba desapercibido. Me inquietó el silencio. El aire iba tomando una densidad de acuerdos que llegaban cercanos a la puerta, buscaban un espacio, ellos mismos espacializantes, murmuraban apenas y también esperaban como yo. Algunos leían la bibliografía solicitada, creo, otros sólo observaban los movimientos de los demás que iban llegando como para no perder la posición ganada. Nadie cedía su lugar en el pasillo que empezaba a convocar a mis angustias. Estoy expresando la manera en que viví mi relación con ellos y ellas, los estudiantes, cuando apenas nos habíamos mirado sin

vernamos una vez, la primera clase, y en pocos segundos y tan sólo días, expectantes, volvíamos a estar ahí, en el pasaje cada vez más pequeño.

Los momentos de espera transitados fueron de aprendizaje. Por la modalidad de acceso al aula, entendí que necesitaba un aliado, un estudiante perceptor de mi condición de adulta que me cobijara para sortear la entrada. Y lo miré, me acerqué, con disimulo, y al comenzar el ingreso ahí fui persiguiéndolo, como adolescente tardía, en el vacío que abría su paso. Joven, muy alto, se convirtió en el garante de un buen puesto en la escena cotidiana. Necesité de un tiempo y distancia para entender que sucedía en ese lugar, en ese horario, previo al goce que nos esperaba. Al goce y al reconocimiento (nuestra *performance*).

Al re-pasar por estos sentires comprendí que la clase de Cecilia no comienza cuando ella ingresa al aula 60. Se va concretando desde que empieza el día lunes, todos nos preparamos desde algún sitio lejano, con nuestra estética, nos disponemos para una cita en la Universidad. El deseo de estar allí, circula con anterioridad, va anticipando, porque hay alguien que provee de la *imago* dispensadora de placer y de conocimiento. No se trata de una cuestión epistemológica, sino ontológica, corporal, de la existencia, de la vida vivida. Si no fuese así, no podría escribir ni comprender al extraño como un sujeto de mi mundo familiar, y ligado a su grupo de pertenencia por una comunidad concordante de experiencia.

Ellos y ellas, ellos,⁶ los estudiantes, me enseñaron en carnadura dolorida por la espera que la corporeidad no es sino en intercorporeidad. Que lo Otro en este sitio no es lo abyecto, sino lo que se espera con pasión. Los días subsiguientes podía adivinar quienes llegarían con premura, quienes se mantenían prudentes, quien hubo de realizar una alianza sin palabras.

Al finalizar la escritura de la tesis y re-crear estos momentos previos a la presencia de la profesora, mi conciencia reflexiva vislumbró este horizonte. Allí empieza todo, mucho tiempo antes, mucho tiempo de preparación implica gestualidades en cercanías...tendré un lugar...imaginar quienes serán mis compañeros, mis acompañantes, caminar ligero, subir escaleras, todas las sensaciones y sentires y emociones de cada uno. Pero sin embargo, me inquietaba el silencio, las pocas palabras, las miradas con recelo...

Cuerpo a cuerpo, codo a codo o frente a frente, alineados o enfrentados,...Aún así, los cuerpos que no intercambian propiamente nada se envían una gran cantidad de señales, de advertencias, de guiños o de gestos descriptivos. Un aspecto buenazo o altivo, un crispamiento, una seducción, un decaimiento, una pesadez, un brillo...Los cuerpos se cruzan, se rozan, se apretujan. (Nancy, J.L., 2017:17)

Por lo tanto comencé a sospechar de la escena. ¿Por qué inquieta ese momento? ¿O qué capas oculta, acechante lo fantasmagórico? ¿No fui yo misma la que me aseguré un lugar, quizás otorgándole una misión, una buena acción con la "doctoranda", a un estudiante?... ¿Ganar un lugar no está en la misma constitución del sujeto, de la subjetividad de la época, y se manifiesta espontáneamente y bajo determinadas circunstancias? ¿Se puede pensar vivir situada en lo colectivo y sin embargo diluir este deseo, o convicción, con acciones esporádicas? Si tomé en cuenta el silencio... ¿por qué no los convoqué en una conversación, durante la espera?

El problema radica entonces, en saber hasta qué punto puedo adoptar por mi cuenta las vigencias de experiencia de los otros,...para luego proceder a una síntesis de su mundo familiar con el mío (Illescas Nájera 2017, p 84).

Muchos interrogantes siguen emergiendo de una corporeidad que aflora, como sustrato de agenciamiento (Deleuze 2017) ideológico saturado de contradicciones. Reitero que estoy expresando la relación que viví con ellos, los estudiantes, y este volver, me percató de la búsqueda de esa experiencia, dónde quizás todos o muchos no podíamos poner en palabras lo que nos sucedía, convocados por nuestros propios caminos internos proyectados en un solo horizonte.

En este momento acudo a la ayuda de un pensador, Jorge Alemán, (2021) que pone en términos lacanianos la siguiente pregunta:

¿cómo está constituido el sujeto, para que le resulte imposible establecer una relación con lo real que no sea distorsionada? Cuestión que Heidegger tratará también en Ser y Tiempo. Al respecto, se debe recordar que, para Heidegger, el Dasein, -el ser ahí- está arrojado al mundo. De ese modo, la existencia, -a saber, el sujeto- al no tener fundamento que la sostenga, tiene una carga que le resulta insostenible, pero que deberá ser asumida. Lacan, de un modo afín, dice que el sujeto cuando adviene al mundo lo hace en falta, fragmentado; además, la información propioceptiva de su cuerpo lo vuelve incoordinable, dejándolo en un desamparo radical, que únicamente la imago del espejo unificará (2021, p. 57)

Me interesa pensar con ustedes, que en el final de este párrafo, Lacan se refiere al uso del espejo en el desarrollo del yo de cada individuo, "Le stade du miroir" (1949); mientras que Winnicott (1986) prefiere pensarlo en términos del rostro de la madre. Otros desarrollos teóricos que conforman una Epistemología Convergente⁷ donde se reúnen varias disciplinas acuerdan con que la reunificación fragmentaria originaria se re-establece no sólo por la mirada sino también por las sinestesias, incluida la tactilidad. Es probable entonces, que en tiempos previos al llegar al pasillo, a este común convocante, cada existencia humana no tuviese otra manera de llegar a este sitio, tan apreciado por los presentes, que no sea bajo la carnadura de los proyectos vitales que se fueron desanillando.

Pueden aparecer dudas si afirmo que cada uno/una llega interpretando lo que acontece a través de su propio núcleo de sentidos⁸ que desconoce/mos. Y como los desconocemos, ahí es donde somos, pero en la medida en que ello es constituyente y no constituido, también es un lugar desde dónde me reconozco. Podría ser también llamado ámbito global del inconsciente (Alemán, 2021).

Somos donde no nos conocemos

Continuemos entonces, hemos llegado a un lugar en que no nos conocemos, como aquel suelo desde donde nos constituimos inacabadamente que los fenomenólogos (Husserl, Bergson, Merleau-Ponty) llamaban experiencia pre-reflexiva, pre-objetal, unidad antipredicativa de los objetos, del mundo y de nuestra vida.

Subsuelo oscuro y ocasionalmente accesible de nuestras experiencias, forma el horizonte previo a toda conciencia, a toda subjetividad. La fenomenología propone por lo tanto un método, que denominan "reducción" o "epojé" (Husserl) por el cual preguntan ¿qué condiciones de posibilidad para que aparezcan las cosas como tal? ¿es decir, subjetivamente accesibles? ¿cómo acceder a un mundo anterior al conocimiento, pero al que el conocimiento se refiere y no puede dejar de suponer? ¿Cómo poner los ojos en el "mundo de la vida", desechando una actitud natural que nos anquilosa, paraliza? En este significativo, no es por fuerza que transparentamos la subjetividad con la Corporeidad. Si los fenomenólogos toman a la *epojé* como método para reconocernos como seres perceptivos, como condición para ser reflexivos, puede estar también allí presente el sentido, como fuerza inconsciente e instituyente que imprime en nosotros

no sólo lo que *puedo llegar a ser*, sino también *qué puedo llegar a hacer a través de que me digan quien soy*, en el tránsito del Estadio del Espejo.

Volviendo a la cuestión del Estadio del Espejo, Lacan, (amigo de Merleau-Ponty) ubica un drama, entre los seis y dieciocho meses de nuestra vida:

...el mismo que va desde la insuficiencia del cuerpo hasta la anticipación en la imagen especular...el *infans*, que está incoordinado motrizmente, cuya información propioceptiva está absolutamente desordenada, obtiene, por anticipación, una primera imagen de sí a través de la reflejada en el espejo. Esta idea resulta provocadora porque desafía la tradición moderna filosófica, al considerar que ningún sujeto se constituye a sí mismo porque no establece una relación de manera reflexiva. Y, para Lacan, además, es necesario ver quién o que figura del Otro sanciona simbólicamente esa imagen, que le dice al niño: sí, tú eres eso...según Lacan, ahí empieza la cifra mortal del destino de cada uno y su verdadero viaje (Alemán, J., 2021).

Sería interesante precisar en este párrafo seleccionado el término "anticipación" porque no sólo está expresado en el texto de Jorge Alemán, sino que lo cito para componer la vivencia en el pasillo universitario.

Sabemos que, según Husserl, en la percepción se da siempre una anticipación de lo todavía no visto de esa misma cosa, lo que explicaría el "horizonte interno" abierto al infinito. Pero también, este pensamiento, (que en el estadio del Espejo es el esbozo de un movimiento previo), que anticipa, va más allá de la cosa misma hacia otros objetos...esto significa que toda cosa no sólo tiene un horizonte interno, sino también un horizonte externo, abierto, ilimitado, de objetos que se dan junto con él, y cuyo plexo total constituye, precisamente, el horizonte del mundo (1980 p. 24)

También me inquieta no dejar pasar el porqué incluyo al sentido, entramado en una aparente corporeidad pura percepción. Como ya lo advirtió Kant, (el pensamiento sin contenido es vacío y las intuiciones sin conceptos son ciegas), motivo por el cual, acotan los fenomenólogos, "el filósofo nunca podrá superar la opacidad del saber". Podrán objetar los lectores que Merleau-Ponty no se ocupó de la historia de la subjetividad en sus obras, sin embargo, algunos de sus pensamientos parecen decir lo contrario, tal como se lee en *Fenomenología de la Percepción*

En cuanto tengo manos, pies, un cuerpo, un mundo, llevo a mi alrededor unas intenciones que no son decisorias y que afectan a mi circundancia con unos rasgos que yo no elijo. (1993, p.447)

Retomando el Estadio del Espejo, desde Lacan, (que complejiza mucho a la filosofía materialista, al no concebirse desde esta perspectiva al sujeto como mero reflejo de las condiciones económicas) entonces, de acuerdo a quién sanciona y dice *tú eres eso*, se organiza para el sujeto su relación con lo real y las condiciones de su existencia.

Hay un otro, que se registra y organiza la existencia con variados matices de un mismo espejo. Pero, este otro que acuna, nomina, otorga un género concomitante con un lenguaje y cultura, y quiere definir una *imago* no puede anular, según Husserl, los "horizontes externos".

Esta insistencia y detenimiento en algunas interpretaciones teóricas (filosóficas, psicoanalíticas...) me llevaron a sentir que no sería aventurado indicar a la profesora Cecilia como constituyente de un *espejo de placer*⁹ para sus estudiantes. Lo que dotaría de otros sentidos al poblado pasillo, la espera, la expectativa, la persistencia, las estrategias desplegadas para penetrar el aula.

Imagen especular de reconocimiento y de valoración según lo demuestran los registros que constituyen el archivo de sus clases. Hay en ella un continuo y obstinado placer por que los otros, habiten ese espacio disponible, al cual llegaron para darse a sí mismos y a

todos, el posible retorno afectante que les puede iniciar una percepción distinta y más amable de vivir, con el pensamiento humanizado. De esta manera lo expresa Cecilia

...preguntarse, interrogarse, cuestionarse, implica cuidarse, atenderse, en eso estamos (...) y eso implica este gesto, epistrotfe heautou, otra vez sí mismo, y giro, retorno sobre sí mismo. Es exactamente este movimiento, de volver, de retornar, el verbo es este epistrotfeo, y retornar, girar, volver, darse bola (...) Eh? Mirarse, y para poder mirarse y que la propia existencia no pase por el costado, que mi propia existencia me afecte, se vuelva *pathos*, entonces lo que tengo que hacer es un retorno sobre sí mismo (R 2 IF)

En síntesis, si el drama vivido se entreteje con el Otro significativo, durante el cual el bebé se autopercibe por fragmentos, necesita al espejo que reúna su unidad perdida. De acuerdo a las disciplinas y autores que constituyen la Epistemología Convergente citada, el ser maternante incorpora el tacto como reunificante, ofreciendo su propio cuerpo que lentamente, constituye la forma de la existencia con una autonomía que nunca es definitiva. Inacabada porque hay un Otro que inscribe en él un drama y una deuda. Arrojado al mundo, el existente, el Ser, el *Dasein*, existe como posibilidad, contingente (Heidegger).

Estoy segura que los estudiantes perciben en Cecilia un espejo de placer, porque yo también lo he sentido. Es un espejo pero no en el sentido lacaniano, es un espejo que abre horizontes externos en los otros. Es un placer que les reúne la *imago* reunificante, porque la palabra que expresa impacta en la corporeidad. Es lo imprevisto, la caricia, la intencionalidad que ellos no esperaban de un profesor Universitario. Son interrelaciones que van sosteniendo entre ambos, profesor y estudiante, y al unísono resuenan como posibilidades de (auto) percibir una diferencia quizás con el afuera, que los apropia de un espacio donde son valorados, donde su palabra es escuchada, donde son mirados, queridos, transformados desde una imagen especular.

Los estudiantes, que son altamente sensibles en su condición humana, lo expresan de este modo:

...utiliza palabras clave, como ejes centrales para el desarrollo de las clases (EE 1 FA), inspira a ir por más (EE 2, 4 FA), maravillosa, excelente, apasionada (EE 2,13 FA) su modo de explicar no es fácil de hallar en otros docentes, es raro si alguien no entiende algo (EE 3, 14, 19 FA). Atrapa su empatía, calidez (EE 4, 9 FA). "Se para muy derecha, sonrío. Se concentra pordemás. Cuando corta sabe dónde se quedó y cómo por donde seguir. Se conecta con estudiantes y remarca algo que le gusta. Cercana y amena. Da su número de celular. Brinda ayuda" (EE 5 FA). Su tono de voz "alto y claro" es evidente y atendible (EE 7, 8,11,12,15,17,18,19, 20,21,22,23,25,26,30,40,48 FA), cadencial y efusiva (EE 31,34,35 FA). Se desplaza por el aula (EE 7,19,20,31 FA) con movimientos activos (EE 20 FA). Se dirige a todos por igual (EE 19 FA). Se detiene para escuchar preguntas, responde amablemente, con cortesía, solidaridad, cosas no frecuentes en la sociedad, realza la clase y al docente (EE 7 FA). Algunos piensan que su corporeidad es correcta, (EE 8 FA), destacan el uso del espacio en el pizarrón, sus esquemas (EE 8, 20 FA) se puede leer la clase en él (EE 34 FA) con líneas relacionales y figuras (EE 31 FA). Otro que sus ademanes, semblantes fortalecen la pedagogía (EE 9 FA). Otros que es única y original (EE 10,18 FA), su presencia, cuando habla y se mueve, (EE 43 FA), tiene carisma, experiencia y conocimiento (EE 15, 21 FA), además de mucha personalidad, es difícil de "olvidar" (EE 43 FA), su presencia es fuerte, es inigualable (EE 20,38 FA), imponente, agradable (EE 21, 39 FA). Parece a simple vista con temperamento "pesado" pero es todo lo contrario. Carisma asombroso (EE 21 FA). Es llamativa, (EE 22 FA) muchos gestos (EE 26,36 FA) y movimientos, la modulación de su voz, clara y fuerte, potente (EE 23, 30 FA) también pausada (EE 45,39 FA) cuando cierra un tema, tiene un tono que emociona (EE 33 FA). Es vivaracha, "es muy presente", "está atenta a todos, su voz es consistente (EE 25,27,28,29,30 FA) se escucha en todo el aula. Recorre el espacio...pizarrón excelente, y su letra legible más su forma en general me parece excelente, siempre brindándose" (EE 25 FA). La gestualidad de sus manos se convoca (EE 26 FA). Hiperactiva, transmite ganas de enseñar y conocer. Tiene paciencia para explicar. Grado de atención único. Acogedora. (EE 28

FA). Tiene gran habilidad en su manera peculiar lo que la hace agradable y llevaderas sus clases (EE 29,32 FA), disfruta (EE 35 FA). Es de gran ayuda en el tránsito de la escuela secundaria a la Universidad (EE 46 FA). Tiene una llegada muy profunda a los estudiantes. Su tono de voz cambia según la relevancia del tema que va explicando. Se acerca a los estudiantes, los mira a los ojos, los toca, conversa con ellos; elimina la barrera que separa al docente como ser superior, autoridad incuestionable y un estudiantado que obedece. Se posiciona con los alumnos como igual. Esta es una de las cosas que más me inspiraron de un docente, acercarse a sus alumnos y crecer juntos. Nunca me sentí intimidada o incómoda en su clase. Sabe enseñar y conmovir desde la ternura" (EE 47 FA)

La profesora...parece una persona algo alocada y apasionada en su forma de dar clases. Desde un tono de voz casi teatral hasta seguir escribiendo cuando ni espacio queda. También podemos mencionar la introducción de anécdotas personales, formas de contestar que demuestran acompañamiento, comentarios graciosos, énfasis en ciertas palabras de forma teatral. Me ha llamado la atención la pasión y el entusiasmo con los que Colombani da las clases. Es increíble que alguien tenga (o parezca tener) tanto amor por lo que hace (EE 41 FA).¹⁰

Como el ser maternante acaricia, Cecilia los roza (Porta y Alvarez 2018), los toca con su mirada, con su palabra, con su gesto hospitalario. Hay muchas formas de tocar, en las palabras de Nancy, tocar es siempre tocar un límite, tocar el borde, la línea divisoria entre el adentro y el afuera, tocar lo intocable. Lo tocable no es de ningún modo identificatorio o apropiable. Aquí nos referimos al pudor, a la reserva, al *tacto*, aquello que hay que tener para tocar sin tocar,

"tocar lo intocable" es una proposición que en los textos de Nancy funciona a la manera de una prescripción o de una responsabilidad, podría decirse incluso a la manera de un imperativo ético por el que se intenta resistir al deseo de "apropiación" de lo otro, el otro, del límite de otro cuerpo (Nancy, 2017 p.56)

La profesora mediante sus clases constituye una experiencia de paridad antropológica (Porta y Alvarez 2018). Es tan pregnante su presencia, sus cuidados, las huellas que se bifurcan a través de la enseñanza de la filosofía, los tonos de su voz, sus disrupciones apelando al humor, que conforma unos encuentros donde naturalmente se enhebran el conocimiento, la ternura, los cuidados, su performance singular, irreductible, su convicción ético-política en un escenario de pedagogía sensible.

Podríamos decir, muchos "espejos" de placer tienen una presencia indefinida en nuestra vida, y sin caducar, pueden incluso transformarnos, ayudar a vernos y mirar el mundo que habitamos como si fuera la primera vez, para recrearlo, re-inventarlo en un mundo más vivible. Transformar esta humanidad des-humanizada (Colombani y Parmo 2019) permite habitar, a través de sus clases, instituciones que algunas veces suelen expulsar de sus ámbitos a los estudiantes, por un atravesamiento en los prejuicios sin consideración de lo Otro.

Creemos que el hecho educativo es una instancia terapéutica; no exactamente en la línea habitual de significación del término, sino en su matriz griega de cuidado, atención (...) En este horizonte de significación, la instalación docente constituye una instalación ético-poética; supone una (...) manera de vivir, una actitud ante la vida" (Colombani 2014).

Es un espejo de placer que no encandila, que no castra, que va cuidando pero también separando, discriminando, anticipando, despejando, abriendo otros espacios de placer que son propios a un acceso conceptual y filosófico. Para realizar ese camino, propio del filósofo, se necesitan ambos, en el ámbito de *philia*, de la amistad, es preciso la reunión, la discusión, la circularidad de las ideas, los encuentros y las despedidas. La cercanía y el distanciamiento. El placer de la escucha y el doloroso trabajo de ser uno mismo.

Con los pies en el agua

Recuerdo una escena otra, por su resonancia en la experiencia vivida, transcurríamos el mes de noviembre del año 2018, iba finalizando mi trabajo de campo. Comienza la clase con una invitación y un recuerdo. La invitación es el motivo por el cual les dice a sus estudiantes: *"los necesito, los necesito"*

Necesita su presencia en la presentación del libro de la colección Pasiones, dedicado a ella que es una profesora memorable (Porta y Alvarez, 2018)ⁱ. Declara la vergüenza enorme que le produce el acontecimiento...

Mientras transcurre su explicación, comienza a llover. El piso del aula va formando charcos en declives donde se ubican los asientos de los estudiantes. Interrumpe el relato filosófico y les dice *"chicos, se les está lloviendo el rancho...bueno, más acá, más acá"* sus gestos indican que corran las sillas *"ya pedí cambios, no había"* (de espacio) *"ojo chicos, no se mojen, en todo caso acá en el escritorio"*...Luego advierte a un alumno que tiene los pies en el agua, y emerge el diálogo entre ella y el estudiante, alcanzo a registrarlo: *"cuidado profe que eso enferma...no es joda...y ella responde: "claro que enferma...yo por ejemplo tengo los pies como mojados, por las horas que llevo tomando examen y demás en algo que está mojado directamente..."* R.5 F.A.(12/11/18)

Los intercambios se perciben como si en una hamaca cupieran todos. Los cuidados y los espejos de placer se intercambian. Se cuidan mutuamente. No podía explicar(me)¹¹ por qué esta escena me había conmovido. Ellos la cuidaban a ella. Ella lo sabe percibir.

Pero fue en el interior de la entrevista en profundidad que encontré una respuesta, no definitoria, de cómo afectó en mí esa escena, seguramente porque sus palabras resonaban en algún común de mi propia infancia, cuando expresa Cecilia *"yo tenía mucha vergüenza de mostrar mi casa, porque tenía mucha humedad,...paredes descascaradas,...vos te podes hacer la imagen perfectamente de una clase media que se fue cayendo...cayendo..."* EF 2 4/11/19.

Las entrevistas en profundidad tocan el mundo íntimo, lo tocan sin tocar, albergando los sentires que se recrean.

¿Es posible ser un espejo de placer?

Las entrevistas en profundidad que se realizaron en el transcurso del trabajo de campo nutrieron nuestra mirada sobre biografías memorables. A manera de un cono invertido, sumergido en un mar de aguas apacibles, Cecilia nos lleva hacia su interior, desde la amable superficie. Nos pone en palabras su dolor, su herida, ese pasado sin tiempo que cada uno recuerda y pone en palabras desde el devenir del niño-presente (Deleuze, 2017).

Así nos lo expresa al explicarnos que pasa su vida construyendo territorios con los otros, entre ellos, los estudiantes

...vuelvo a una cosa de un dolor enorme, mi mamá me decía: vos sos tan rígida Cecilia, tan rígida, tan obsesiva con la perfección, que nadie te va a querer. Vos asustás a la gente. Me decía ella desde un lugar de una crueldad espantosa, yo no hago otra cosa que intentar puentes con la gente. Seguramente con el cuerpo, muy marcado a fuego por esa expresión, nadie te va a querer, (...) no solamente que lo intento,(...) espontánea y estratégicamente (...) porque era lo que yo quería en la vida, lo que yo quería era revertir aquella expresión de que nadie te va a querer (...) ya se ha vuelto espontáneo, y yo tiendo puentes, puedo tender puentes intrafamiliares (...) yo establezco unos "entres" desde otro lugar, fantásticos, con ellos, con mis hijas, con mis alumnos, con mis colegas y el "entre" es un modo de estar instalado...(EF II)

El “entre” espacializante devuelve una forma de ser y estar en el mundo, donde a partir de la “herida” de todo cuerpo, se revierte en una imagen donde el placer vigente, visible y por lo tanto tangible, roza los cuerpos en una relación pedagógica y amorosa con estallidos de sentido. Es por eso, por la fuerza de esta conversión que una condición humana se transforma, cobra forma no acabada, entra al movimiento, al arte, desde el dolor. El dolor propiamente humano. Cecilia puede “sostener” a los estudiantes, es aquí donde se construye el espejo de placer.

Con ella o junto a ella es posible desnudar sentimientos, afectos que logran poner en palabras los estudiantes, porque en algún umbral desordenado de la clase entraron en escena los suyos. Emociones de la vida cotidiana que irrumpen en anécdotas que provocan risas, muchas risas. Para luego continuar filosofando, en una apuesta antropológica fuerte, es necesario un descanso, o un diálogo que permita poner en juego una confesión velada, un horizonte nuevo en el logos del estudiante, de esta manera Cecilia sostiene una conversación, en la clase, como si ambos estuviesen solos, corporando...

C: La marca del existente humano es esta finitud, que nos acompaña, esta temporalidad que atraviesa la existencia y que marca un final de la propia existencia. Por lo tanto, ahí, eso es inevitable, por lo menos hasta ahora. ¿Qué se desprende de estas situaciones límites? Nosotros estamos haciendo ese laburo eh, de...

E: ¿el dolor y el error no se pueden evitar?

C: Yo creo que no...

E: podés evitar equivocarte...

C: Me parece que la vara es muy alta de pensar que uno nunca se va a equivocar. Ojala, no, pero parece estar inscripto en nuestra forma de ser, la posibilidad del error. Fundamentalmente porque no somos omniscientes. No lo sabemos todo.

E: el error a veces se puede evitar

C: Sí, pero con que haya al menos una buena cantidad de veces con que el error no se puede evitar, es para tener en cuenta que forma parte de nuestra marca identitaria. Somos seres que se equivocan. Que felizmente nos equivocamos. Quien no se equivoca, en el marco de un sistema metafísico que alguna vez nombraremos en clases sucesivas, a quien no le compete el error, es a una figura de las características de Dios. Pero, en el ámbito humano, cabe el error. Y cabe el dolor, el gran proyecto del sistema es suponer que uno no puede sentir dolor. Yo creo que hay que abreviar en la tragedia griega, y entender que con el dolor uno se hace más humano. Cuando uno capitaliza el error, el dolor, perdón, el dolor propio y el dolor ajeno, y esto tiene que ver con el trazo de solidaridad, y entonces el ladrillo que se abre es ético y político, del dolor se aprende. El gran narcótico es pensar la felicidad plena y en todo momento

E: un placer ininterrumpido

C: Ininterrumpido, ese es el gran mandato del capital. Ininterrumpido, si hoy es así, y mañana...ininterrumpido tiene que ser el placer

E: se plantea que la filosofía y también el arte es darle una voz al sufrimiento...

C: Claro, claro,

E: el dolor humano queda en el mutismo, entonces tiene que venir esa posibilidad de poder expresarlo...

C: Ponerle logos al dolor, perfecto, muy bien. Gracias por la participación. (R 3 I.F.)

He seleccionado este diálogo (entre Cecilia (C) y un estudiante (E)), como uno de tantos a los que puedo convocar, para potenciar con él este pensamiento que vengo con la intención de compartir, cómo se logra a través de esa imagen especular, de contención y cuidado, proponer, no imponer, otra posibilidad, una fuga desde el estado natural en que pensamos que las situaciones son. También evidenciar horizontes nuevos que palpitan y se insinúan desde un trabajo de campo que no termina de expandir.

Los veo a la vuelta de ese viaje mío

Esta despedida fue habitual durante todo el año que nos acompañamos en el trabajo de campo. Los estudiantes, la profesora memorable, mi director de tesis, los profesores adscriptos y quien escribe, a quien no le gusta denominarse investigadora, solo un existente humano cuyo cuerpo curioso intenciona, algunas veces para dar sentido a su propia vida.

Estos párrafos representan algunos detenimientos en escenas que fueron vividas con la intensidad requerida para no olvidarlas, y también una disrupción, no a la altura de las de Cecilia, un complemento, por el borde de la escritura de la tesis, donde exploro un concepto de otras disciplinas, como un *performance*, antes de entrar a la forma, antes de entrar a la acción, pero una forma no acabada, un movimiento que se transmuta en creación de formas de vida más vivibles (Cecilia Cerasso y Soraya Bayuelo).

Quizás la evidencia de su *performance* sea, como el deseo que nunca muere, este giro del dolor hacia la composición de estrategias de enseñanza donde se construye la confianza, el conocimiento, el *phatos*, pero también se intenciona ética y políticamente para abandonar un estado natural de ver la realidad e interpretarla.

Me despido de Ustedes, desde la capilla. Asisto a una escena muy difícil de transitar, algunos actores, tienen actitudes por fuera del cuidado, pero como siempre, el arte humaniza la crueldad mundana.

Referencias bibliográficas

- Alemán, J. (2021). *Nosotras en la época. La época en nosotros*. Buenos Aires: Grupo Impresor SA
- Colombani, C. (2014). *La construcción del "entre" en el espacio educativo*. Rev. Entramados. Ed. Y Sociedad 1 (1).
- Colombani, C. y Fernández Parmo, G. (2019). *Impurezas: trazos de una antropología filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2017). *¿Qué es la filosofía?* Madrid: Anagrama.
- Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio*. Landgrebe: Ed. Ludwig; traducción Jas Reuter, UNAM, Instituto de Inv. Filosóficas, México.
- Illescas Nájera, M. D. (2017). *La multiplicidad de mundos culturales y el mundo en el pensamiento del Husserl tardío*. En: Xolocotzi, A., Chávez R., y Gibu, R., (comp) Mundo y "mundo-de-vida". Puebla, Facultad de filosofía y Letras. <http://www.filosofia.buap.mx>.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Nancy, J-L. (2017). *58 indicios sobre el cuerpo. Extensión del alma*. Adrogué: La Cebra.
- Porta, L. y Alvarez, Z. (2018). *Pasiones, Cecilia Colombani*. Mar del Plata: EUDEM.
- Winnicott, D. (1968). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

-De la citada Tesis en este artículo, se utilizaron registros de clase (R), encuestas a estudiantes (EE) y entrevistas en profundidad a la Prof. Cecilia Colombani (EF).

Notas

¹ Prefiero dejar a un lado el significado o la expresión "estar en capilla" (aunque ésta es mi situación) que se expresa cuando alguien está esperando una pronta evaluación, o una defensa de tesis, término que proviene del Medioevo. Me refiero a la "capilla", espacio por detrás del fondo del escenario, que poseen algunos teatros, como el General San Martín (sala Martín Coronado) cito en CABA, República Argentina. En este espacio suelen guardar utilerías, como también parte del vestuario, preparar escenografías. Me ubico allí eligiendo los vestidos que cubrirán mi piel en la próxima defensa de la tesis doctoral.



² Profesora en Filosofía y Psicopedagogía (Instituto Superior del Profesorado Juan XXIII, Bahía Blanca, Argentina), Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN), Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP), Especialista en Psicomotricidad Relacional (FUNDARI-caba), integrante del GIEEC investigadora en formación. lazzarissusana@gmail.com

³ Me refiero a la Tesis Doctoral en Humanidades y Artes titulada “Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP”. La Doctoranda en cuestión está en espera de la defensa correspondiente ante el Jurado de la UNR.

⁴ I refer to the Doctoral Thesis in Humanities and Arts entitled "Corporeity and good teaching paractices in memorable teachers: an interpretive study at the Faculty of Humanities“, UNMDP. The PhD student in question is awaiting the corresponding defense before the UNR Jury.

⁵ Refiro-me à Tese de Doutoramento em Humanidades e Artes intitulada "Corporeidade e bom ensino em professores memoráveis: um estudo interpretativo na Faculdade de Humanidades do UNMDP". O doutorando em questão aguarda a respectiva defesa perante o Júri da UNR.

⁶ El término “elles” atribuido a la obra de Monique Wittig, como ruptura, a través del giro de lenguaje, del contrato social heterosexual en “*Reflexionando sobre Wittig: las guerrilleras y el cuerpo lésbico*, Mónica Cano Abadía” en *Thémata*, Revista de Filosofía, año 2012, segundo semestre, págs. 345-351. Universidad de Sevilla. On line: <http://www.institucional.us.es/themata/actual.htm>

⁷ Por Epistemología Convergente se reconoce a una conjunción e interrelación de disciplinas que conforman las bases epistemológicas de la corporeidad, tal como es percibida, a partir de la Fenomenología, y que avalan la práctica Psicomotriz con Orientación Educativa y Preventiva del movimiento en libertad.

⁸ El sentido no es la percepción, aunque esta es fundamental para la aparición del sentido. El tiempo es determinante para el sentido. La fenomenología se encarga del sentido, no de la lógica. La lógica es desalojada del sujeto por la epojé. El sentido del mundo con los Otros es tener comunidad. (Edgar Sandoval UACM, en “Mundo y mundo-de-vida”, 2017, Xolocotzi, Yáñez y Gibú, Universidad De Puebla, escritos de Husserl maduro).

⁹ Expresión que sintetiza la función del ser maternante en los primeros estadios de vida para constituir el apego, y del cual luego surge la posibilidad de conflicto y de exploración. El adulto se transforma no sólo en aquel que provee el alimento, si no que posee una actitud generalizada de hospitalidad hacia el recién nacido, lo que le permitirá registrar una huella que querrá volverá repetir a través del deseo (Bowlby, 2012, J. de Ajuriaguerra).

¹⁰ Los fragmentos de la Prof. Cecilia Colombani, y de los estudiantes, son componentes de la Tesis citada, y la Prof. Cecilia es quien representa al profesor memorable, categoría entramada con la buena enseñanza en esta investigación y que ha sido y es objeto de estudio del GIEEC (UNMDP).

Cecilia Colombani es Doctora en Filosofía. Profesora Titular Regular de Problemas Filosóficos y Antropología Filosófica (Universidad de Morón). Directora de la Carrera de Filosofía (Universidad de Morón). Profesora Titular de Filosofía Antigua y Problemas Especiales de Filosofía Antigua (Universidad Nacional de Mar del Plata). Investigadora y autora de varios libros y artículos de su especialidad.

¹¹ Considero que excede una explicación que pudiese dar, lo atribuyo a una experiencia perteneciente o habitada por los primeros meses de mi vida.



**ESCUTAR AS CRIANÇAS EM INTERAÇÕES DIALÓGICAS NUMA SALA DE
AULA DOS ANOS INICIAIS**
**LISTENING TO CHILDREN IN DIALOGICAL INTERACTIONS IN AN EARLY
YEARS CLASSROOM**
**ESCUCHAR A LOS NIÑOS EM INTERACIONES DIALÓGICAS EM CLASE DE
LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA**

Isabel Rocha Bacelo¹
Valmir Heckler²

Resumo

O artigo apresenta compreensões do que se mostra a uma professora-pesquisadora nas interações com Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no desenvolver/praticar a Experimentação em Ciências. A constituição das informações acontece em uma turma de segundo ano, de uma escola pública, situada na zona rural da região Sul do Estado do RS. Abrange uma pesquisa-ação com enfoque na análise narrativa que aponta aspectos centrais emergentes à prática profissional, com inclusão da descrição e reflexão sobre a experiência vivida em sala de aula. Resulta da análise a reflexão da professora-pesquisadora no repensar planejamentos e fazer pedagógico, em que os aspectos centrais emergentes são: i) a pergunta como modo de promover as interações discursivas na experimentação investigativa; ii) as interações com as crianças evidenciam suas percepções iniciais; iii) as interações são registradas através de falas, gestos e diferentes movimentos; iv) problematizar a realidade vivida pelos estudantes e creditar nos conhecimentos trazidos por eles; v) conhecimento é co-construído a partir do que emerge dos diálogos com as crianças.

Palavras-chave: experimentação; interações dialógicas; ciências; crianças

Abstract

The article presents understandings, from a teacher-researcher, of what is it like to interact with children, in the Early Years of Elementary School, while developing/practicing Experimentation in Science. The information is constituted in a second-year class, from a public school, located in the rural area of the southern RS. It encompasses an action-research focused on narrative analysis that points out central aspects emerging to professional practice, including description and reflection on the experienced lived in the classroom. The analysis highlights the teacher-researcher's reflection on rethinking planning and pedagogical practice, in which the emerging central aspects are: i) the question as a way to promote discursive interactions in investigative experimentation; ii) interactions with children evidence their initial perceptions; iii) interactions are registered through speech, gestures and different movements; iv) problematize the reality experienced by students and relate it to the knowledge brought by them; v) knowledge is co-constructed from what emerges in the dialogues with children.

Keywords: experimentation; dialogic interactions; science; children

Resumen

El artículo presenta la comprensión de lo que se muestra a un profesor investigador en las interacciones con niños de los primeros años de la escuela primaria en su desarrollo/practicar de la Experimentación en Ciencias. La constitución de la información se realiza en una clase de segundo año primario, de una escuela pública en el área rural de la región sur del Estado de Rio Grande do Sul, Brasil. Engloba una investigación-acción centrada en el análisis narrativo que señala los aspectos centrales emergentes de la práctica profesional, incluyendo la descripción y reflexión sobre la experiencia vivida en el aula. El resultado del análisis es la reflexión del profesor investigador en el replanteamiento de la planificación y la práctica pedagógica, en el que los aspectos centrales emergentes son: i) la pregunta como forma de promover interacciones discursivas en la experimentación investigativa; ii) las interacciones con los niños evidencian sus percepciones iniciales; iii) las interacciones se registran a través del habla, gestos y distintos movimientos; iv) problematizar la realidad vivida por los estudiantes y acreditar los conocimientos aportados por ellos; v) el conocimiento se co-construye a partir de lo que surge de los diálogos con los alumnos.

Palabras clave: experimentación; interacciones dialógicas; ciencias; niños

Recepción: 15/07/2021

Evaluado: 05/08/2021

Aceptación: 09/08/2021

Introdução

O estudo apresenta compreensões do que se mostra a uma professora-pesquisadora nas interações com Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no desenvolver/praticar a Experimentação em Ciências. Uma pesquisa-ação com análise narrativa que aponta aspectos centrais emergentes à prática profissional, com inclusão da descrição e reflexão sobre a experiência vivida em sala de aula com atividades experimentais, interlocuções com teóricos e das falas dos estudantes. Trata-se de um recorte de um estudo mais amplo, Bacelo (2020), desenvolvido em um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC).

O Ensino de Ciências pautado na Experimentação vem ao encontro de instigar crianças ao entendimento e compreensão de temas que fazem parte dos seus cotidianos. Tem-se nas atividades experimentais o objetivo de promover interações sociais que tornam as explicações mais acessíveis e eficientes (Gaspar, 2009), além de ajudar a promover a reflexão dos estudantes (Azevedo, 2009).

Ao se pensar as práticas pedagógicas em Ciências em sala de aula, voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através da Experimentação busca-se estimular a aprendizagem dos estudantes. Sujeitos estes que pertencem a um contexto sociocultural e deste carrega conhecimentos adquiridos através das interações sociais e experiências de vida e que traz para a sala de aula. Zimmermann (2005, p.16) aponta que os estudantes vivenciaram experiências diferentes “[...] e por esse motivo, possuem inúmeros conhecimentos bem diversificados [...] por essa razão é preciso saber como trabalhar com estudantes dos Anos Iniciais, oportunizando-lhes a construção e a reconstrução do conhecimento”.

Nesta perspectiva, se assume a indagação sobre o que emerge ao se analisar os registros da sala de aula com o desenvolvimento da Experimentação enquanto uma metodologia no Ensino de Ciências com Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Proposição Metodológica de uma Pesquisa-ação com Análise Narrativa

O estudo desenvolveu-se dentro de uma abordagem da pesquisa-ação colaborativa, que teve como um dos seus objetivos a criação e o aprimoramento do conhecimento através de processos que envolveram pessoas que deliberadamente agem e refletem discursivamente sobre suas ações conjuntas (Wells, 2016). Seguindo a prática de Wells (2016), um estudo no campo da pesquisa-ação se firmou a partir de indagações dialógicas, oportunizando a construção colaborativa de informações entre professora e estudantes, e posteriormente transformados em conhecimento pela reflexão sobre a prática da professora-pesquisadora, em sala de aula de Ciências dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob ótica da análise narrativa.

Tais interações são factíveis a promover uma maior compreensão na construção de significados entre as crianças e a professora, auxiliados pelas atividades propostas e artefatos utilizados. Ao mesmo tempo em que os registros dessa construção conjunta constituíram o material empírico utilizado no presente estudo.

Como forma de estruturar o contexto analisado, ou seja, a sala de aula com crianças, assume-se a experimentação investigativa dialógica. Esta é baseada em perguntas, hipóteses, descrições e explicações. De acordo com Motta (2016), assume-se que:

[...] a Experimentação investigativa no Ensino de Ciências apresenta-se como modo de operar o fenômeno em estudo em que a mediação ocorre por meio da indagação coletiva dos modelos explicativos a serem aperfeiçoados pelo uso de artefatos culturais com imersão na linguagem (Motta et al., 2016, p.93).

Ao adotar-se o enfoque metodológico pesquisa-ação, objetiva-se assumir a perspectiva de análise. Colocando, assim, a narrativa como forma de investigar o conjunto de informações produzidas em um enfoque de pesquisa fenomenológica.

Assumir uma estratégia qualitativa de pesquisa fenomenológica, como a narrativa, significa, antes de tudo, adotar como horizonte teórico e filosófico a existência, compreendida na experiência vivida. E compreender a experiência humana representa uma tarefa de extrema complexidade, uma vez que o homem se constitui numa subjetividade que pensa, sente e tem na linguagem a expressão da sua existência (Dutra, 2002, p.337).

A subjetividade se coloca como potência na instigante transformação da professora-pesquisadora e de suas práticas de sala de aula. Abrange um processo de reflexão que engloba a interpretação histórica do que lhe aconteceu, assumindo que:

[...] a pessoa não conta sua vida, reflete sobre ela enquanto a narra, buscando um fio condutor que lhe dê sentido, a partir do presente e projetando o futuro. Portanto, o investigador nunca encontrará a verdade e, sim, a versão situada dos participantes nos episódios narrativos (Minayo, 2006, p.163).

A proposição metodológica abarca o contexto da pesquisa e uma realidade a ser constituída no descrever da experiência vivida no referido contexto. Assim, faz-se necessário significar o contexto em que o estudo foi desenvolvido.

Contexto do estudo: da prática em sala de aula a uma análise narrativa

O estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Básica, localizada na zona rural, de um município da Zona Sul do Estado do Rio Grande do Sul – RS. A

pesquisa contemplou a constituição das informações em uma turma de segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituindo 5 (cinco) encontros. Estes realizados na sala de aula da turma, assim como nos arredores da escola. Cada estudante, apresentou autorização escrita e assinada por um dos responsáveis para o uso de imagem e voz. O grupo envolvido no estudo era composto por 24 (vinte e quatro) estudantes (8 meninos e 16 meninas), com idades entre 7 (sete) e 8 (oito) anos.

A partir da análise da turma envolvida, definiu-se como forma de coletar as informações a videogravação e as atividades experimentais investigativas a serem desenvolvidas. Esta se apresenta como uma metodologia que possibilita a geração de dados em pesquisas qualitativas abrangendo aspectos do fenômeno que se pretende pesquisar e posteriormente realizar a análise. O registro em vídeo torna-se necessário “[...] sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola” (Loizos, 2008 apud Garcez et al. 2011, p.251). Neste modo de conduzir o estudo,

[...] a captação de imagens em vídeo é uma rica fonte de elementos, especialmente, em pesquisas com crianças, afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro [...] (Honorato et al., 2006, p.6 apud Garcez, 2011, p.252).

O estudo das informações, dentro de uma perspectiva da análise narrativa, envolveu elementos das transcrições, o contexto escolar, os pensamentos, sentimentos e as ações da professora-pesquisadora. Em relação às atividades experimentais desenvolvidas com a classe, elas mesmas foram construídas a partir do primeiro encontro com os estudantes levando em consideração as particularidades da turma, sua curiosidade, conhecimentos trazidos de seu cotidiano e relações com a comunidade a qual está inserida. A perspectiva de compreender a investigação das informações no constituir conhecimento neste estudo se deu através da análise narrativa. Um processo da pesquisa que desafia a professora a se permitir transmutar o diálogo colaborativo com crianças, o contexto histórico e interlocuções teóricas. Clandinin; Connelly (2015, p.32) registram como “[...] fenômeno sob estudo e um método de estudo [...] vêem o ensino e o conhecimento do professor como expressos em histórias sociais e individuais corporificadas”. Ainda para as autoras, a pesquisa narrativa compreende,

[...] um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares [...]. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social (Clandinin; Connelly, 2015, p.51).

Pesquisas como esta, apontam que a experiência vivida é o ponto de partida e o ponto de chegada da pesquisa fenomenológica (Bicudo, 2011). Para a autora,

[...] efetuar uma pesquisa que assuma a concepção de realidade e de conhecimento fenomenológico e, mais do que isso, proceder fenomenologicamente, ou seja, efetuando o próprio movimento de trabalhar com sentidos e significados que não se dão em si, mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações e respectivas expressões mediadas pela linguagem e por ela transportadas, é um grande desafio (Bicudo, 2011, p.41).

Nesta perspectiva constituiu-se a pesquisa-ação com a voz da professora-pesquisadora, conjuntamente com os estudantes e neste nicho pedagógico estão os movimentos das diferentes vozes na tessitura da proposição metodológica da pesquisa. Sendo assim, esta assume caráter formativo da professora, não estruturado em um método e sim em uma metodologia que se auto-organiza durante o processo de escrita mediante a tomada de consciência. Desta maneira, é performado o contexto da constituição e organização das informações, frente a situações relevantes que se mostram no descrever e interpretar da pesquisadora.

Buscando formas de desenvolver análise narrativa, fez-se necessário delimitar um recorte frente às informações produzidas. Registrou-se através da videogravação e das transcrições das 5 (cinco) aulas desenvolvidas uma produção de grande quantidade de material para ser analisado, investigou-se quais aulas poderiam ser potência no constituir uma produção de análise narrativa, em textos reflexivos, com tomada de consciência e o emergir de compreensões na busca por respostas à questão de pesquisa. Definiu-se o recorte, na composição da escrita deste artigo a **Aula 3 – Animais Terrestres**.

Ao longo da escrita, ilustraram-se os movimentos de escuta e da busca de significar as vozes dos estudantes envolvidos na aula em análise. O contexto em que a experiência aconteceu, as particularidades, a forma como os manifestos ocorreram apresentaram-se ativos na vivência registrada em vídeo, transcrita e analisada. Nisso, se coloca o papel da professora-pesquisadora na “[...] importância da escuta e respeito com o outro, de ter a sensibilidade de perceber seus conhecimentos iniciais, seus desejos e histórias” (Dorneles, 2016, p.30).

O estudo apresenta a análise com aspectos procedentes do que se mostra a uma professora-pesquisadora nas interações com Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no desenvolver/praticar a Experimentação em Ciências na aula sobre Animais Terrestres.

Roda de conversa: interações dialógicas a partir da pergunta³

O objetivo da aula proposta era de conhecer e reconhecer os animais terrestres existentes na horta escolar. Para essa aula, a professora-pesquisadora havia planejado, inicialmente, uma roda de conversa sobre os animais terrestres a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. No segundo momento projetar um vídeo contando uma história passada numa horta e o terceiro momento uma visita à horta da escola, oportunizando aos estudantes investigar, interagir e registrar os animais terrestres encontrados. A presença quase que total da turma nesse dia dificultou o registro das interações de cada estudante que se manifestou. Em muitos momentos, mesmo ao rever as videogravações, não se conseguiu identificar, diante de tantas falas, a quais locutores pertenciam. Entretanto, em alguns momentos, ao longo da narrativa, alguns estudantes foram identificados visto a sua participação com maior frequência e outros que tiveram as suas falas registradas, mas sem receber uma identificação específica.

Foi desafiador gravar e narrar a prática ocorrida na sala de aula, conforme o que nos conta Garcez et al. (2011) que,

No que se refere a pesquisas com crianças em grupos, é importante lembrar que elas falam ao mesmo tempo, interagem, brincam, sentam, levantam, não param quietas e comunicam-se entre si e com os pesquisadores durante todo o tempo (Garcez et al., 2011, p.253).

Isso revela à professora-pesquisadora o desafio de desenvolver de forma adequada os registros durante a aula com a presença de maior número de crianças. Ao rever a videogravação conscientizou-se da necessidade de corrigir determinados movimentos, como o de gravar os estudantes por grupos específicos e não em sua totalidade. Tal aprendizado tornou-se importante para novas pesquisas a fim de evitar a perda de falas relevantes para o trabalho.

Para iniciarmos solicitei à turma que dispusessem as classes lado a lado, formando um U, assim podia visualizá-los na totalidade. A movimentação das crianças com mesas e cadeiras arrastando de um lado para o outro produziu som ensurdecador, o que já era esperado, devido a idade e entusiasmo para realizar uma atividade diferente. Mas enfim, sala organizada, estudantes cada um em seu lugar e deu-se o início da aula através de uma roda de conversa sobre animais terrestres. Ao começarmos a conversa, caminhei em direção ao quadro branco objetivando escrever o tema de estudo e enquanto o fazia, os estudantes mostraram-se interessados nesse meu ato visto que foram me acompanhando, lendo o que estava sendo escrito “Animais Terrestres”. Expus o tema virando-me em direção a eles, que fitavam-me com olhares curiosos. Registrei a seguir a turma e a sala de aula da roda de conversa.

Figura 1. Roda de Conversa sobre Animais Terrestres.



Fonte: autores

A figura 1 mostra o momento em que me direcionei a todo o grupo introduzindo o tema a ser trabalhado. A partir da pergunta surgiram as primeiras interações, como segue:

Professora: Hoje iremos estudar somente os animais terrestres. Vocês sabem o que são animais terrestres?

Estudante 1: *É os que têm embaixo da terra*⁴.

Professora: Somente os que vivem embaixo da terra?

Estudante 1: *Não* (citando diferentes exemplos de animais terrestres).

Estudantes (várias vozes): *Minhoca, formiga, onça, leão, girafa, crocodilo, joaninha, borboleta...*

Mas, por que seria importante transformar minha sala de aula em um espaço de interação a partir de uma pergunta? Ao longo desse estudo, me deparo com Lorencini Júnior (2019) ao afirmar que a pergunta promove relações interativas e,

[...] auxiliam na retirada de informações do que o aluno já sabe acerca do conteúdo abordado, isto é, as perguntas podem explorar os conhecimentos prévios dos alunos antes que um novo assunto



seja introduzido, ou verificar a amplitude e o aprofundamento do conhecimento de um aprendizado mais recente (Lorencini Júnior, 2019, p.25).

Percebo, nesse momento de escrita que, trabalhar nessa perspectiva com crianças não é simples. Nesta faixa etária, (7 e 8 anos), elas geralmente são extremamente agitadas, curiosas, impacientes e falam todas ao mesmo tempo. Aproveitando o interesse e a participação da turma, solicitei ao grupo que falassem um de cada vez para que pudéssemos todos ser ouvidos, retornei em direção ao quadro branco e comecei a anotar os nomes de animais ditos pelos estudantes. Enquanto os estudantes ficaram cada vez mais envolvidos e empolgados citando diferentes nomes de animais. Percebi, então, que através dessa dinâmica a aula se prolongaria somente nesse movimento, por isso, decidi alternar esse momento com perguntas a partir do que o grupo ia contribuindo. Num dado momento quando, um estudante cita a borboleta, interrompi as interlocuções e voltada a toda turma, pergunto:

Professora: Borboleta vive na terra?

Estudante 2: *Não.*

Estudante 3: *Mas é que nem a joaninha.*

Professora: E onde vive a joaninha?

Estudante 3: *Nas plantas.*

Professora: E a borboleta:

Estudante 3: *Também.*

Professora: E essas plantas vivem aonde?

Estudante 2: *Na terra.*

Professora: Ahhhh...então podemos encontrar joaninhas e borboletas no ambiente terrestre?

Estudante 2: *Sim, elas vivem nas plantas e as plantas vivem na terra.*

Diante da manifestação da estudante 3 argumentando a fala do estudante 2 recordo-me de Mortimer e Scott (2002, p.284) que falam sobre as diferentes formas como os professores interagem com seus estudantes e como estas podem resultar em construção de significados. Uma dessas formas, abordadas pelos autores, é através de “perguntas que podem levar os estudantes a pensar e serem capazes de articular suas ideias em palavras, apresentando pontos de vista diferentes”. Nesta interação em sala de aula, ocorre que os estudantes ampliam o próprio discurso a partir da fala da professora e das falas dos colegas. Observando os diálogos, constatei que a minha pergunta foi o ponto inicial. A linguagem dos estudantes mostrou que eles estavam abertos a interação e a construção de argumentos. Isso me fez lembrar de meu encontro com Oliveira (2019, p.65), em que aponta que em sala de aula, o “professor pode tomar consciência das relações que são realizadas, das ideias trocadas e do conhecimento que seus alunos estão construindo a partir da atividade”. Esse tomar de consciência se revela para mim, neste momento de análise narrativa, em que escrevo, volto no tempo e visualizo o que me aconteceu nessa proposta de aula. Os estudantes se mostraram abertos a dialogar e construir ideias, no espaço escolar em que se encontraram. Ao dirigir-me novamente em direção ao quadro retomei, então, a lista de nomes de animais terrestres, perguntando para todo o grupo de estudantes: E quais outros animais podemos encontrar no ambiente terrestre? Os estudantes voltando ao primeiro movimento da aula, seguiram citando exemplos, como tigre, cobra, escorpião, aranha, capincho. Nesse momento, o estudante 4, com olhar surpreso, intervém:

Estudante 4 : *Capivara! Quem falou capincho?*

Professora: Nós aqui pertencemos ao Bioma Pampa que abrange o Sul do Brasil, Uruguai e Argentina. No nosso Bioma a capivara como é chamada no restante do país, é conhecida como capincho e é característica de nossos banhados.

Estudante 5 (olhando para o aluno 4): *O nosso é capincho então, viu?*

Estudante 4: *Mas também é certo capivara.*

Professora: Sim, os dois estão corretos. Quem falou capincho trouxe como o chamamos aqui em nossa região, e o outro como é conhecido em todo o Brasil

Estudante 3: *Mas capincho também vive na água, não só na terra.*

Estudante 4: *Quando está calor ele entra na água.*

Professora: Ótima contribuição! Alguém discorda dos colegas? Bom, já temos uma bicharada boa anotada aqui no quadro.

No diálogo entre os estudantes constatei que a minha intervenção retrata a importância da ação do professor nessas situações conflituosas entre os estudantes. Então, lembrei-me dos estudos de Mortimer e Scott (2002) que relatam:

[...] ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância fundamental das atividades dialógicas para que os estudantes produzam significados, é a *professora* quem tem responsabilidade por desenvolver a história científica [...] faz parte do trabalho do professor intervir, introduzir novos termos e novas ideias, para fazer a história científica avançar (2002, p. 302).

Ao analisar a transcrição do vídeo, notei que me direcionei para o quadro e apontando para os nomes de animais listados, questionei a turma:

Professora: Desses bichinhos que vocês falaram, quais destes aqui (apontando para o quadro branco) podem viver na horta da escola [caminhando em direção a uma das janelas da sala de aula da qual se avistava a horta]?

Estudante 1: *Minhoca.*

Professora [retornando em direção ao quadro e seguindo a lista de nomes de animais terrestres citados pelos alunos]: E a formiga? Pode viver na horta?

Estudantes (várias vozes): *sim.*

Professora: E a onça?

Estudantes (várias vozes): *Não.*

Professora: Será que se formos (indo em direção a janela novamente) ali na horta poderemos encontrar uma onça?

Estudantes (várias vozes): *Não.*

Estudante 3: *Ela mora só na selva.*

Professora: E temos selva aqui na nossa cidade?

Estudantes (várias vozes): *Não.*

Professora: E a girafa? Encontraremos uma girafa na horta?

Estudantes [praticamente incrédulos com a minha pergunta]: *Não.*

Professora: Onde encontraremos então, girafa?

Estudante 6: *No zoológico.*

Estudante 4: *Na África, onde tem leão.*

Professora: E crocodilo?

Estudante 4: *Crocodilo só se tivesse um lago.*

Professora: Mas mesmo se tivesse um lago, será que encontraríamos um crocodilo aqui na horta?

Estudante 4: *Não, aqui só tem jacaré.*

Estudante 7: *Meu pai já encontrou um jacaré pequeno e jogou ele na sanga.*

Professora: Encontrou o jacaré numa horta?

Estudante 7: *Não, né? Perto da sanga.*

Estudante 8: *Meu pai já encontrou um jacaré e matou ele, pois ele queria atacar o meu pai.*

Estudante 9: *Eu já vi filhotinhos de jacaré na praia.*

Estudante 10: *Lá no levante onde a gente morava encontramos um jacaré cheio de filhotinhos e aí eu peguei um para mim, mas daí quando ele ficou grande, ele morreu.*

Professora: Isso acontece porque ele tem que viver no ambiente dele e não no nosso.

Estudante 4: *O jacaré usa a cauda para se defender.*

Estudante 7: Até as formigas também se defendem, só que elas picam.

No diálogo acima, entre os estudantes constatei que estes, mesmo não se apropriando integralmente da linguagem científica, trazem importantes elementos de compreensão sobre comportamento animal e suas especificidades. As interações dialógicas mostraram a amplificação dos animais estudados, em relação à proposta inicial, frente à experiência e contexto dos estudantes. Caldart (2003, p.71) defende que “é preciso olhar para as ações ou práticas sociais dos sujeitos do campo”. Uma possibilidade de viabilizar aprendizagem à professora que não mora no meio rural.

E nesse momento em que os estudantes participaram e apresentaram as suas contribuições a partir de minhas perguntas, recordo Lorencini Júnior (2019) que contribui sobre essa relação dialógica entre professor e estudantes,

[...] esse ambiente motivador pode ser construído pelo professor por meio da maior exploração possível dos domínios das perguntas em sala de aula, promovendo um processo no qual se estabelece tanto uma rede de relações conceituais entre os conteúdos, como uma rede de relações interpessoais que estruturam o desenvolvimento das aulas (Lorencini Júnior, 2019, p.49).

A relação interpessoal que é apontada por Lorencini Júnior (2019), de certa forma emerge na sala de aula. Na fala do estudante 7, percebe-se como o cotidiano e os conhecimentos que são trazidos por ele através de sua convivência em família e em comunidade, influenciam na participação que enriquece as interações quando aproveito essas contribuições e esses conhecimentos prévios. O que pode oportunizar ao aluno aprofundar e desenvolver o seu processo de construção de um conhecimento científico, tornando-o mais interessante e atrativo. Revela também temáticas à professora que poderiam ser exploradas em outras aulas, tais como: pode o ser humano manter jacaré em cativeiro? O jacaré pode viver na água do mar? Questões essas emergentes ao longo da análise das falas dos estudantes e da professora.

E, sendo a minha pergunta, novamente o ponto inicial para desenvolver todo um processo dialógico e de interação com os estudantes, constata-se durante a análise, ser desafiador ao professor trabalhar com essas diferentes informações e de forma interlocutória, conforme destaca na conversa com os teóricos:

A mediação na experimentação investigativa constitui-se complexa e desafiadora [...] por estarmos imersos em uma cultura acadêmica e escolar no Ensino de Ciências que se apoia muitas vezes na resolução de exercícios sem discussão conceitual sobre o que é Ciências [...] na experimentação investigativa é importante operar imerso na linguagem considerando sua componente social e interativa como ação de seres humanos que aprendem a partir do outro [...] provocar indagações a partir do que se sabe [...] produzir e provocar inferências, conexões e interconexões que levam ao raciocínio e à aprendizagem de conceitos num processo ampliado de compreensões mais complexas do que as iniciais (Motta et al., 2016, p.97).

A partir das reflexões apontadas acima, cumprimos esse momento de discussão sobre os animais terrestres e encaminhamo-nos para a segunda parte da aula, usando um artefato tecnológico.

Vídeo como artefato instigador de interações discursivas

Como forma de desenvolver uma diferente abordagem sobre o tema discutido, oportuneizei a turma a assistir um vídeo que trata sobre animais terrestres em uma horta. O vídeo “Chico Bento: O caso das formigas” faz parte do canal oficial da Turma da Mônica⁵. Lancei uma pergunta como forma de iniciar o processo de interação dos

estudantes com o vídeo: Vocês conhecem o Chico Bento? Os estudantes nem se preocuparam em responder, e correram para ficarem ao redor do notebook, ferramenta tecnológica que tínhamos à disposição naquele momento, conforme registro da figura 2.

Figura 2. Interação com artefato tecnológico



Fonte: autores

A escola dispõe de 2 (dois) projetores, um estava fora de uso pois necessitava de conserto e o outro já havia sido reservado por outra professora utilizar com seus estudantes. No entanto, o fato de 21 (vinte e um) estudantes assistirem o vídeo pela tela do notebook não deixa de potencializar o objetivo dessa atividade, como observado na figura 2. O vídeo era curto, com duração de 15 (quinze) minutos, o que pode também ter contribuído, pois não deu tempo dos estudantes dispersarem-se, distraírem-se ou que tornasse aquele momento cansativo. Os alunos interagiram com o vídeo o tempo todo, riram, comentaram entre si, prestaram atenção mesmo com a tela pequena do computador.

Tal ação evidenciou a importância de proporcionar artefato como o vídeo, isto oportuniza aos estudantes ampliarem a sua leitura de mundo. Lançar mão de diferentes tecnologias, durante a aula, colabora na construção de significados principalmente pelo fato delas já fazerem parte do cotidiano das crianças, como contam Pazzini e Araujo (2013) que:

A nova geração de crianças já chega à escola com mais conhecimentos e sede de aprender algo que seja atraente, significativo, pois está conectada a vídeo games, internet, celulares, e são telespectadores de sua vivência familiar anterior à escola. A instituição escolar, por sua vez, tem o desafio de educar esta nova geração, como por exemplo, usando o vídeo em suas aulas como gerador de polêmicas, motivador e informador (Pazzini; Araujo, 2013, p.2).

Ao analisar essa parte da transcrição da gravação da aula, ao término do vídeo enquanto o grupo de estudantes interagia, questiono-lhes:

Professora: Então pessoal, o que o Chico estava fazendo?

Estudantes (várias vozes): *Ele estava na horta.*

Professora: E o que aconteceu na horta?

Estudantes (várias vozes): *As formigas queriam comer as plantas.*

Professora: E por quê?

Estudantes (várias vozes): *Porque elas estavam famintas.*

Professora: E o que o Chico estava tentando fazer?

Estudantes (várias vozes): *Matar as formigas.*

Professora: E o que aconteceu?

Estudante 8: *Apareceu o tamanduá.*



Professora: E o que mais?
Estudante 8: *Ele come as formigas.*
Estudante 3: *E resolveu o problema do Chico, ele não precisou matar as formigas.*
Estudante 8: *Não precisou usar veneno.*
Professora: E o que o veneno faz?
Estudante 3: *Faz mal para a natureza e para a gente se comermos a comida com veneno.*
Professora: Isso que vocês falaram tem a ver com cadeia alimentar. Já ouviram falar? Sabem o que é?
Estudante 8: *Tem a ver com comer.*
Professora: Sim, tem a ver com comer. Quando vocês me contaram que o tamanduá apareceu e comeu as formigas, isso é cadeia alimentar. Quando um ser se alimenta do outro, por exemplo, na historinha do Chico, a alface está na horta, vem a formiga e come a alface, e vem o tamanduá e come a formiga, isso é cadeia alimentar.
Estudante 8: *Para mim isso não é muito justo comer um ao outro.*
Professora: Tu não comes carne?
Estudante 8: *Só de vaca.*
Professora: E a vaca não é um animal?
Estudante 8 (expressando um sorriso envergonhado): *É.*
Estudante: *O leão pode comer todos os bichos que existem.*
Professora: Todos?
Estudante 3: *Até a gente?*
Estudante 7: *Não. Também, pois pode matar e comer se estiver com fome.*
Estudante 3: *Ah, aí sim!*
Estudante 4: *Eu vi na televisão um cara que deu um tiro de tranquilizante num hipopótamo para poder fugir.*
(Risadas)
Estudante 3: *Matar para comer, mas não matar por matar. Assim também como eles matam para se defenderem quando se sentem ameaçados.*

No momento de discussão sobre o vídeo assistido e a partir das ideias iniciais dos estudantes, chamou-me atenção as falas deles. Deste modo, compreendi a importância de problematizar a realidade vivida pelos estudantes. Isso foi percebido quando um deles trouxe a questão da utilização do agrotóxico (veneno) na horta, visto que são estudantes que vivem a realidade do campo. Caldart (2003, p.72) aponta que “quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos [...] compreendem a importância de discutir sobre suas ações pedagógicas”. Então desenvolvê-la torna-se pontual dentro da atividade. Nesse momento recordo-me de um estudo de Capecchi (2019), em que a autora conta que,

O ensino de Ciências pautado na problematização da realidade como construção de um olhar diferenciado sobre o cotidiano, por meio da troca de ideias entre os alunos e da elaboração de explicações coletivas, além de possibilitar o contato destes com as ferramentas científicas e a identificação de seus potenciais, deve voltar-se também a apreciação da Ciência como construção humana (Capecchi, 2019, p.38).

O tipo de abordagem de Capecchi (2019), ficou registrado também quando apresentei a cadeia alimentar, através do tema foram surgindo outros assuntos e contribuições por parte dos estudantes. Assim como Capecchi (2019), Wells (1998, p.130) também aponta sobre a importância de creditar nos conhecimentos trazidos pelo estudante, “ao manter em expectativas elevadas sobre o que pode ser alcançado pelos estudantes e ao ajudá-los a obter isso, os professores podem ajudá-los a acreditar em suas próprias capacidades para aprender”. Se pode comprovar tal pensamento nas interações entre os estudantes e com a professora, bem como, a linguagem expressa no vídeo que é ampliada na conversa desordenada da sala de aula. Acena, tal constatação, ser potencial para a aula do ensino de Ciências.



Posteriormente a nossa interação dialógica sobre cadeia alimentar, conversei com a turma sobre a visita que faríamos a horta escolar.

Horta escolar como espaço de interação, construção e aprendizagem

Objetivando oportunizar a ampliação da construção dos conhecimentos em espaço diferente da sala de aula, planejou-se uma visita a horta da escola. Faz parte da proposta de desenvolver a experimentação em Ciências, no ambiente escolar, com o propósito inicial de identificar os animais terrestres presentes no referido espaço.

A horta, mesmo sendo parte integrante da escola, muitas vezes torna-se negligenciada como um ambiente pedagógico. Procurei buscar esse espaço como forma de oportunizar aos estudantes uma Experimentação investigativa. Nos encontros com Sassi (2014), ela me conta que,

A utilização do espaço da horta torna-se um *laboratório vivo* [...] promove ao educando o exercício de uma postura investigativa (SILVA, 2010) que torne-o participante ativo da construção dos saberes [...] nesse sentido, compreendemos a horta como um espaço propício a aprendizagens contemplando em seu contexto inúmeras temáticas bem como a inserção e articulação das distintas áreas do conhecimento (Sassi, 2014, P.54).

E no contexto trazido por Sassi (2014), há um movimento significativo do ensinar e aprender através da prática e construção compartilhada do conhecimento. Assim, segui com os encaminhamentos da aula.

Professora: Então agora iremos visitar a horta da escola para investigarmos quais dos animais apontados no quadro poderemos encontrar lá (horta)?

Requisitei então à turma que se dividissem em 6 (seis) grupos onde cada um deles recebeu uma lupa de mão para compartilharem, usando-a de forma colaborativa e junto a ela também uma folha ofício. A lupa foi utilizada para observar animais encontrados na horta e a folha ofício para registrarem na forma de desenho ou escrita os animais encontrados.

Com os grupos divididos e materiais disponibilizados, direcionamo-nos para a horta escolar, de pequeno porte, ainda em fase de implantação, composta apenas por pés de alface, temperos e tomate. Nesse dia, estava um tanto descuidada, com falta de água e com outras espécies vegetais tomando conta. As verduras e legumes colhidos são utilizados na merenda escolar.

Os estudantes chegaram enfileirados e adentraram ao espaço, divididos em seus grupos, ficaram livres para explorar e investigar o referido ambiente, como nos recorda esse momento, a figura 3.

Figura 3. Estudantes investigando a horta escolar



Fonte: autores

Ao observar a figura 3, onde um grupo de estudantes encontra-se concentrado na tarefa a ser desenvolvida, lembro-me da leitura sobre a Experimentação investigativa:

A experimentação investigativa envolve a indagação dos objetos aperfeiçoáveis no coletivo de estudantes [...] o grupo constroi, desenvolve, modela, opera com artefatos/instrumentos, em busca de evidências, interlocutores e argumentos [...] é processo de colocar-se em movimento de transformação de pensamentos, sentimentos e ações, de (re) significar a natureza das Ciências e o ensino de Ciências (Motta et al., 2016, p.101).

Enquanto os alunos realizam a atividade, fico atenta a todos os movimentos e conversas que vão acontecendo entre eles. Passado um tempo me dirigi a todo o grupo perguntando se já haviam identificado algum animal. Uma das estudantes me chamou, apontando para uma abelha sobrevoando uma flor:

Estudante 8: *Aqui, uma abelha! Na florzinha para comer o mel.*

Estudante 3: *Não, o néctar.*

Estudante 8: *Isso.*

Estudante 3: *Prô, sabia que na minha casa não é raro encontrar abelhas? Tem uma pecinha que no verão tem até que tomar cuidado de tanta abelha.*

Estudante 1 (observando com a lupa de mão): *Olha, uma formiga.*

Professora: *E o que será que a formiga está fazendo?*

Estudante 1 (ainda observando com a lupa de mão): *Comendo as plantas que nem as do Chico Bento.*

O diálogo registra o questionamento da estudante, bem como a relação estabelecida com a linguagem do vídeo utilizado em sala de aula. Parece que ali se encaminharia rumo a uma interação dialógica, pois temos abelhas e formigas para serem discutidas dentro do contexto da horta, entretanto não foi assim que aconteceu, pois surgiu algo inesperado.

Surge o inesperado e a mudança no rumo da aula

Ouviram-se gritos efusivos vindos da quadra de esportes da escola, o alarde foi por conta de uma tartaruga estar circulando por ela. Os estudantes ao ouvirem saíram correndo em direção a quadra, gritando: Uma tartaruga, uma tartaruga! Ao chegarem até ela a rodearam encantados. Assisti novamente a videogravação e me ative as imagens 4 e 5 na busca por rememorar o momento do inesperado.

Figura 4. O inesperado



Fonte: autores

Figura 5. Encontro com o cágado



Fonte: autores

Na figura 4, registro o grupo que no primeiro momento correu efusivamente em direção ao local onde o animal encontrava-se e na figura 5 apresento o registro de que o grupo permaneceu atentamente observando o animal. Uma estudante que estava com uma das lupas na mão, observando o animal argumenta:

Estudante 7: *É uma tartaruga espinhosa.*

Professora: Na verdade estamos diante de um cágado devido a presença desses espinhos e apresenta como vocês podem ver o casco achatado e o pescoço faz o movimento da letra S. Observem.

Estudante 4: *É a mais rara do mundo.*

Professora: É a mais rara do mundo? E onde ela vive? Alguém sabe?

Estudantes (várias vozes): *Na água.*

Professora: E por que será que ela está aqui caminhando na quadra da escola?

Estudante 9: *Procurando ninho.*

Estudante 7: *Mas tem que levar ela para a água, senão ela vai morrer.*

Estudante 3: *Esse bicho não morde?*

Estudante 7: *Ela não pode ficar no sol.*

Professora: Ela tem um bico que se chama córneo, que nem o das aves.

Estudante 9: *Essa é diferente, caminha rápido.*

Ao analisar os diálogos, notei que não dou conta das diferentes perguntas e ideias comunicadas pelos estudantes. A partir do inesperado e do novo interesse da turma lembro-me de Gordon Wells que contribui sobre mudanças de rumo a que uma aula pode se encaminhar. “Com o surgimento de um novo objetivo produz-se uma mudança concomitantemente no tipo de discurso” (Wells, 1998, p.125). Constato que apresento uma mudança de discurso, com uma linguagem científica focada na minha experiência de ser bióloga.

Tal mudança de discurso se mostrou no encaminhamento que a aula toma. Quando o estudante 7 disse que o animal tem que ser levado a água senão irá morrer, ele recebeu a atenção de um colega que se prontificou a levá-lo até uma sanga e soltá-lo. Os outros estudantes do grupo o acompanharam. O estudante, soltou o animal ainda na terra seca próximo a uma sanga que se localiza próxima a quadra de esportes da escola e este dali vai caminhando em direção a água como nos mostra a figura 6.

Figura 6. Estudantes devolvem o cágado para seu habitat



Fonte: autores

Uma das estudantes observando todos os passos percorridos socializou: No levante perto da minha casa sempre aparece tartaruga e a minha mãe sempre devolve para a água. O levante a que a menina se refere são bombas que levam da lagoa água para a lavoura. E é muito comum nesses locais encharcados surgirem animais de ambientes aquáticos e que fazem ninhos no ambiente terrestre, como cágados e tartarugas. Nesse momento de escrita percebi o quanto o contexto onde os estudantes vivem se faz de grande valia quando realizamos atividades de forma colaborativa e objetivando diferentes interações. Caldart (2003) aponta que:

[...] construir o ambiente educativo de uma escola é conseguir combinar num mesmo movimento pedagógico as diversas práticas sociais que já sabemos ser educativas, exatamente porque cultivam a vida como um todo: a luta, o trabalho, a organização coletiva, o estudo, as atividades culturais, o cultivo da terra, da memória, dos afetos...Numa escola este movimento se traduz em tempos, espaços, formas de gestão e de funcionamento, métodos de ensino e opções de conteúdos de estudo, processos de avaliação, jeito da relação entre educandos e educadores (2003, p.74).

O pertencimento a própria realidade social contribui nos entendimentos e compreensões desses estudantes. Onde estão os interesses, curiosidades, o que chama a atenção deles. É comum encontrarem cágados próximos às suas casas, mas não na escola e isso se torna um evento, como ocorreu com a turma.

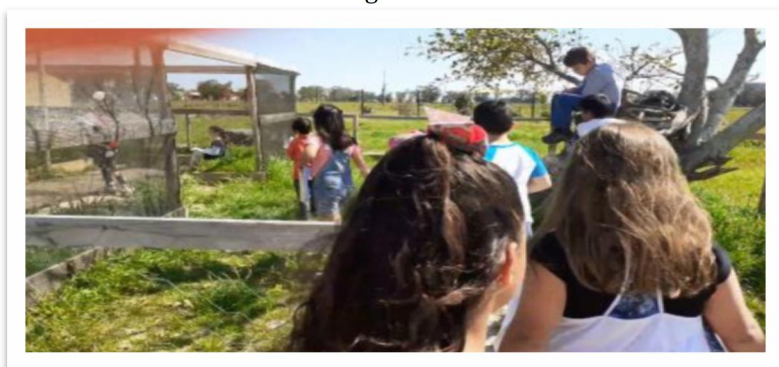
Todo esse movimento, a partir do surgimento de algo não esperado levou o grupo de estudantes a explorar outros conceitos. Registrou-se isso nos diálogos entre eles, construídos através do que já conheciam e sendo transformados em novas experiências e discussões. Como me conta Santos (2013), “a prática educativa se concretiza através das interações e para tal o diálogo se constitui em elemento essencial para o levantamento de questões problemas que se caracterizam por indagações feitas pelos estudantes acerca de curiosidades que são consequências de sua vivência cotidiana”. Emergindo na contrapartida do que presenciamos em nossas salas de aulas, pautadas em conteúdos programáticos e desenvolvidos de forma não colaborativa, direcionados mais aos interesses do professor. Tal compreensão me remete aos encontros com Wells (1998) que me conta que:

A visão do ensino derivada da teoria sociocultural [...] propõe uma conceituação dialógica da aprendizagem e ensino na qual o conhecimento é co-construído pelo professor e pelos alunos juntamente enquanto se envolvem em atividades conjuntas [...] o indivíduo é transformado de acordo com a sua compreensão e potencial para a ação e, colocando em uso esses recursos, transforma a situação na qual os utiliza (Wells, 1998, p.138).

E assim, fomos nos constituindo de forma colaborativa, através das interações e conhecimentos que foram sendo estabelecidos ao longo dessas trocas. Eu, professora e os estudantes, distantes de algo planejado, induzido e sim construído em tempo real, a partir da situação que emerge: o surgimento do cágado.

Após toda essa movimentação com o cágado, retornamos para a horta com os estudantes comentando sobre o que tinham encontrado e como ajudaram o cágado a retornar para o seu habitat. Os estudantes retomaram o objetivo inicial de identificar animais existentes na horta. Ao se aproximarem desta, como ficou registrado na figura 7, dois estudantes se sentaram em uma figueira que tem o caule enroscado por uma raiz estranguladora.

Figura 7. Retornando à horta escolar



Fonte: autores

Aproveitei esse contexto e instiguei os dois estudantes:

Professora: Vocês sabem por que o caule dessa árvore está assim?

Estudante 10: *Por que é um pé de feijão.*

Professora: E tu és o João do Pé de Feijão? Na verdade, essa raiz que está enrolada no caule da figueira é de uma outra planta que chama-se cipó-chumbo e que a forma dessa planta conseguir o seu alimento é estrangulando o caule de outra árvore para que com suas raízes sugue a seiva dela para poder se alimentar. Vocês sabem o que é a seiva da árvore?

Estudante 7: *É o leite dela.*

Professora: O leite da seringueira chama-se látex e é utilizado nas indústrias para a fabricação da borracha, como essa que vocês estão utilizando. A seiva lembra o nosso sangue, carregando substâncias dentro do corpo da árvore, assim, como o nosso sangue carrega dentro do nosso corpo. E o cipó-chumbo ao enrolar-se e estrangular a outra árvore, como essa que vocês estão sentados, retira toda a seiva, e acaba não circulando nutrientes dentro dela.

Estudante 10: *Será assim a do João Pé de Feijão?*

Professora: Não, o caule do pé de feijão é diferente, apresenta nós bem característicos ao longo da altura dele.

Estudante 11: *Eles têm que tomarem cuidado para não encontrarem com o gigante.*

Professora: Realmente essa árvore lembra muito o pé de feijão da historinha.

No diálogo transcrito acima, pode-se notar que novamente houve uma fuga do objetivo central da aula. Estávamos numa saída de campo e situações como essas seriam naturais de emergirem, assim como foi toda a movimentação em função do cágado. E enquanto professora, constato a importância de estar preparada para esses inesperados, aproveitá-los e explorá-los, como acontece no caso da “figueira estrangulada”. Wells (1998) me acolhe mais uma vez sobre esses diferentes discursos que possam surgir na sala de aula.

[...] uma das condições mais importantes é a “filosofia” do professor, ou seja, as suas crenças sobre as práticas educativas, sobre os objetivos essenciais e os meios mais efetivos para alcançá-los [...] em grande parte, são as diferenças nestas crenças manifestadas na escolha de operações diferentes tanto de ação como de discurso que explicam como as mesmas atividades básicas podem oferecer, em turmas diferentes, oportunidades tão diferentes de aprendizagem para os estudantes que delas participam (Wells, 1998, p.116).

Um novo movimento aflora nesse diálogo. No momento em que os estudantes iniciam e finalizam as suas falas trazendo o conto de fadas “João Pé de Feijão”. De certa forma não são apenas os conhecimentos prévios sobre a própria realidade vivida que os estudantes carregam para o ambiente escolar, mas também artefatos com os quais se identificam, assim como as historinhas infantis. Estas que conhecem através da família ou da própria escola, mas que despertam o interesse e identificação. Nas leituras com Coelho (2000), ele contribui sobre essa influência da literatura com a leitura de mundo das crianças,

A literatura atua de maneira mais profunda e essencial pra dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização”. O autor acredita que os Contos de Fadas atuam sobre as crianças de maneira lúdica, fácil e inconsciente, fazendo-os discutir sobre o mundo ao seu redor e dando-lhes alternativas de como participar com ele. Ele busca também aliar os Contos de Fadas com a educação, tornando-os um “auxiliar na formação das novas gerações (Coelho, 2000, p.123).

O diferente discurso envolvendo temáticas fora do objetivo da aula oportunizou ao grupo de estudantes uma vivência diferenciada impulsionando-os a um movimento de construção de significados também diferentes. Oportunidades que acabam sendo proporcionadas aos que nela estão inseridos.

Comunicar o investigado através de registros

Enquanto discorria sobre o caule da figueira observava um grupo de estudantes que se encontravam sentadas no chão desenhando os animais identificados, e entre eles o cágado. Aqui registro o nome cágado, mas para a turma continuava sendo chamado de tartaruga. Além desta ter ficado registrada em todos os desenhos e falas efusivas das crianças de que a turma a partir daquele momento, tinha uma mascote: a tartaruga. Num outro ambiente da horta um dos estudantes percebeu que me aproximava do grupo dele. Eles estavam observando atentamente a terra da horta, e comentou:

Estudante 9: *Achamos uma minhoca.*

Professora: Por que a minhoca fica aí na terra?

Estudante 4: *Para a terra ficar fofo para as plantas.*

Professora: O que tu queres dizer com terra fofo?

Estudante 4: *Ela é como o adubo para fazer a terra ficar rica e as plantas nascerem.*

Professora: A minhoca produz o húmus que é esse adubo que tu falas. Sabe como ela faz isso? Ela se nutre de restos de alimentos que tem no solo e quando elimina suas fezes, as bactérias que estão nesse solo misturam tudo isso e forma o húmus que é o adubo natural do solo.

Estudante 9: *Fezes da minhoca.*

Estudante 4: *Claro, né? Todos têm fezes.*

Nesse diálogo se percebe que as crianças estavam envolvidas com a atividade. Isso de certo modo deve-se a oportunidade que elas têm de explorarem o ambiente da horta,

investigar e registrar. Elas, ali, naquele momento, mostraram-se participativas. Nas conversas com Moraes et al (2018), ela me conta que,

As crianças dessa faixa etária conseguem se engajar em atividades científicas, entre elas: formular questões e predições, fazer observações com base em suas evidências, usar com segurança equipamentos e materiais apropriados ao estudo em questão e representar e comunicar seus achados aos colegas e ao professor [...] as crianças têm capacidade de comunicar suas investigações tanto pela fala como por seus desenhos (Moraes et al, 2018, p.431).

O pensamento de Moraes (2018), pode-se materializar e exemplificar no grupo de estudantes visitantes da horta. Engajados na tarefa a ser executada e registrada. E assim, os deixo registrando através de desenho a minhoca identificada e sigo em direção a um outro grupo que visualizo um movimento diferente. Encontravam-se agachados, observando atentamente algumas formigas e, ao me verem, enquanto me aproximo, um deles fala:

Estudante 4: *A rainha voa.*

Estudante 3: *Formiga voa?*

Estudante 4: *A rainha sim, tem asas.*

Professora: *Isso, a rainha tem asas, mas não voa. Mas assim que engravida, as perde.*

Estudante 3: *Ah, mas ela não voa, tem asas, mas não voa.*

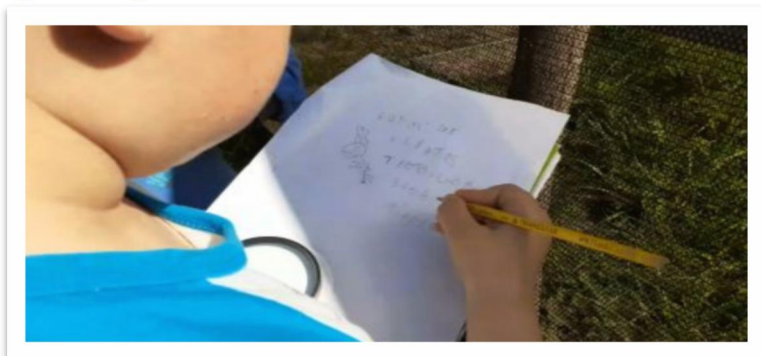
Estudante 4: *Ah, mas tem asas.*

Nesse diálogo, assim como outros anteriores, foi o estudante quem iniciou o assunto. E com uma afirmação: a rainha voa. E na sequência, o estudante 3 respondeu com uma pergunta e recebeu uma resposta afirmativa do estudante 4. Ao transcrever o diálogo encontrei em Wells (2016, p.63) o suporte que ilustra bem a situação que me foi colocada no diálogo entre os dois estudantes, “[...] por um lado, ensinar o currículo prescrito, e, por outro, ser sensível aos interesses individuais e entendimentos atuais das crianças”.

Isso, de certa forma ocorreu, quando o estudante afirmou que a formiga voava pelo fato de possuir asas. Percebi então, que não iniciei a minha interação corrigindo o estudante, mas sim que agraciei o que de correto havia na resposta dele para somente depois intervir.

Concluído o diálogo, observei ao redor e, acredito ser aquele o momento de retornarmos para a sala de aula, visto que todos os estudantes começaram a dispersar-se fora da horta, com as folhas ofício preenchidas com os registros solicitados, como nos exemplifica a figura 8.

Figura 8. Registro dos estudantes



Fonte: autores

A maioria dos estudantes fez o registro através de desenhos, uns escreveram os nomes dos animais identificados, outros desenharam e escreveram esses nomes, como relembramos através da figura 8. Ao analisar os diferentes registros que fui observando ao longo do desenvolvimento da atividade, encontro em Oliveira (2019, p.73), que “a discussão oral ajuda os estudantes no momento do registro”. Na maioria dos registros percebi que os diálogos construídos através dos animais que os estudantes identificaram, ficaram registrados em seus desenhos e escritas.

Retornamos então para a sala de aula e os estudantes ocuparam os seus devidos lugares com a sala ainda em formato de U. Assim que todos se acomodaram, começamos a recapitular todos os passos dados durante a saída até a horta, perguntei para toda turma:

Professora: Vocês lembram que todos foram com a missão de encontrarem, aponto para o quadro branco os nomes dos animais circulados: minhoca, formiga, joaninha, entre outros que vocês encontrassem na horta: O que vocês encontraram?

Estudantes (várias vozes): *Tartaruga*.

Professora: Me contem essa história, o que a tartaruga estava fazendo lá?

Estudante 4: *Ela estava caminhando, tentando ir para a água, e a gente ajudou a ela voltar para a água.*

Professora: E os bichinhos que vocês encontraram na horta e depois desenharam ou escreveram os seus nomes, por que vocês acreditam que eles estavam por lá?

Estudante 3: *Para se alimentarem.*

Professora: E do que eles se alimentam?

Estudante 3: *Plantas.*

Estudante 8: O néctar das plantas. A abelha come o néctar para fazer o mel.

Estudante 12: *Posso contar uma história? Eu estava comendo bolachinha e ela caiu na terra e pensei “Que bom, assim as formigas comem a bolachinha e não comem as plantas”, porque o alimento da horta é para nós, seres humanos. As formigas têm que fazerem a horta delas.*

Professora: As formigas são muito importantes para a natureza, pois elas dispersam as sementes e também são polinizadoras assim como as abelhas. Elas destroem de um lado para alimentarem-se, mas plantam tudo novamente, depois, não precisam comer bolachinhas.

Como ficou registrada na resposta do grupo de estudantes, a tartaruga mostrou-se o momento mais interessante, o que mais atraiu a curiosidade e a atenção do grupo, incluindo os seus registros. Ao reviver, a partir da videogravação e imagens, percebo a importância da flexibilização do professor diante de fatos que se tornam de interesse do estudante e que possa levá-lo a promover o seu processo de construção de aprendizagem. Relembro a leitura do trabalho de conclusão de curso da pedagoga Loiva Beatriz Menger Ribeiro (2010), onde constata através de uma atividade realizada com estudantes de segundo ano que,

[...] as crianças organizam e estruturam seu mundo a partir do que têm a sua disposição, nas experiências do dia a dia, do que vêem, observam e ouvem [...] a partir daí, constroem as ideias que usam para explicar os fatos [...] estes conhecimentos, mesmo não estando de acordo com o ponto de vista da Ciência, devem ser considerados no processo de ensinar e aprender porque interferem na aprendizagem (2010, p.25).

Neste momento final de escrita, trago a minha memória uma leitura feita sobre aprendizagem significativa na qual uma fala de Santos (2008, p.65) chama-me a atenção: “[...] provocar a sede de aprender, problematizando o conteúdo, tornando-o interessante e não tirar o sabor da descoberta dando respostas prontas”. Nesse sentido, os diferentes contextos em que a aula aconteceu contribuíram para as significativas compreensões.

Considerações finais

Na análise dos aspectos centrais oriundos da narrativa, se destaca a reflexão da professora-pesquisadora no repensar planejamentos do fazer pedagógico. Emergiram novas compreensões que foram se mostrando a partir do escutar as crianças, na qual as interações dialógicas são registradas através das falas, gestos e diferentes movimentos. Pós ser feito um inventário das ações, atitudes e atividades propostas para a turma, pode-se constatar que a presença quase que total desta nesse dia dificultou o registro das interações de cada estudante que se manifestou. As crianças falavam ao mesmo tempo, sentavam, levantavam e muitos registros relevantes no processo de construção do conhecimento e comunicar informações acabaram sendo perdidos. Percebeu-se, nesse sentido, a importância de trabalhar com os estudantes divididos por grupos. Como desenvolver os registros e as gravações neste modo de organizar a sala é desafio para futuras pesquisas na aula com crianças.

Compreendeu-se que as vivências que os estudantes trazem do seu compartilhar em comunidade, o que aprendem e experienciam em casa com os familiares é relevante em suas falas e interações na sala de aula. O que se mostrou na importância de problematizar a realidade vivida pelos estudantes e na relevância de creditar nos conhecimentos trazidos por eles e nessa forma como as crianças percebem o meio em que vivem e que interagem através de formulação de perguntas e busca de respostas. Contemplar elementos trazidos da realidade sociocultural do meio em que vivem, tais como histórias que um familiar contou sobre o tema que se está desenvolvendo, mostrou-se um facilitador na construção de seus entendimentos e explicações para o que foi sendo problematizado. Numa linguagem própria da criança, atribuída com segurança no que pontua, no que argumenta e no que contesta. O que se assemelha muito ao processo de investigação científica.

Frente a isso, oportuniza-se os estudantes a desenvolver uma postura investigativa, de explorar o ambiente escolar de forma ativa na construção de saberes e conceitos, como aconteceu no surgimento do cágado na quadra de esportes da escola e que fez mudar o rumo da aula, a partir do inesperado e da nova atenção da turma. Quando isso acontece, o professor tem que estar preparado para acolher o novo interesse e objetivo que leva os estudantes a investigarem e a explorarem outros conceitos e significados.

É de suma importância, estar aberto aos interesses individuais e entendimentos das crianças conforme o vivenciado em um dos momentos da aula em que foi o estudante quem desejava iniciar o assunto. A interação dialógica que seguiu entre a turma se consolidou a partir da observação e constatação do estudante em relação ao que estava investigando, momento este em que é percebida a importância da flexibilização do professor diante de fatos que se tornam de interesse do estudante e que possa levá-lo a promover o seu processo de construção de aprendizagem. Martinelli (2019, p.60) reflete que “[...] encarando as manifestações dos estudantes em aula, nas quais não ocorrem somente construções e elaborações conceituais, mas [...] como pensam os estudantes sobre as dinâmicas escolares e sobre o conhecimento”. As crianças elaboram suas ideias e pensamentos a partir do que vivenciam no seu cotidiano, do que têm à disposição. Nesse sentido, instigar o professor a valorizar essa leitura de mundo que envolve as crianças e a partir dela estimulá-las a construção de novos conhecimentos.

É primordial escutar, ponderar e levar a sério as ideias das crianças. Elas têm muito a dizer, a compartilhar e na mesma periodicidade a absorver conhecimentos novos, a comparar com o que já conhecem e a transformar essa aprendizagem em elementos que comecem a fazer parte do seu cotidiano. A forma como participam, sem receios, sem temores, torna-se um campo aberto para iniciar a abordagem de conceitos e



pressupostos científicos. A criança adapta-se facilmente ao novo e isso perpassa na sua aprendizagem e no compartilhamento do que aprendeu. Nesse sentido, o que se mostrou foi a importância do registro, seja na forma oral, escrita ou de desenhos e que nos leva a compreender como elas desenvolvem leitura de mundo. A linguagem da criança, a forma como se expressa com o mundo, pode dar-se através de seus gestos, movimentos e expressões corporais.

Uma linguagem que não se preocupou com o erro ou com o acerto. Os estudantes possuíam a ciência do objetivo a cumprir e percorreram o caminho do experienciar o que lhes foi solicitado e mostraram-se familiarizados com os artefatos disponibilizados. Aproximaram-se das vertentes das Ciências quando um novo fenômeno surgiu, mostraram-se curiosos trazendo e acrescentando esse fato novo aos seus estudos. Investigaram, observaram, descreveram e registraram. O novo passou a fazer parte do contexto e do interesse deles. Mesmo não apresentando a linguagem e os conceitos científicos assumiram os preceitos das Ciências.

Nessa perspectiva, ficam elementos e compreensões a serem estudadas e analisadas em futuras pesquisas, mais precisamente a relevância do escutar os estudantes, a análise e compreensões de seus registros, oportunizar momentos de construções a partir do que emerge dos diálogos das crianças e suas interações com o meio, bem como, a abordagem de conceitos e pressupostos científicos.

Referências

- Almeida, M. (2016). Iniciação à docência e construção de percursos profissionais: narrativas e práticas [Master's thesis, Universidade do Estado da Bahia - Educação e Contemporaneidade].
- Azevedo, M. C. S de. (2009). Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, A.M.P de (org). *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Cengage Learning.
- Bacelo, I. R. Interações Dialógicas na Experimentação em Ciências com Crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS. 150p.
- Bicudo, M. A. V. (2011). Pesquisa Qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. Disponível em: www.mariabicudo.com.br/resources/.../Pesquisa%20qualitativa%20fenomenologia.pdf. Acesso em: abril 2019.
- Caldart, R. S. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, PP. 60-81.
- Capecchi, M. C. V. (2019). Problematização no ensino de Ciências. In: Carvalho, A. M. P. et al. *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. São Paulo: Cengage Learning.
- Coelho, Nelly Novaes. (2000). *Literatura infantil*. Moderna.
- Clandinin, D.J; Connelly, F.M. (2015). *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. 2ª edição rev.-Uberlândia:EDUFU, 250p.
- Dorneles, A. (2016). Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências. 113 p. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM. Rio Grande.

- Dutra, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 7(2), p. 371-378.
- Garcez, A. et al. (2011). Produção e análise de vídeo gravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n 2, p.249-262. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03. Acesso em: mai. 2019.
- Lorencini Júnior, A. (2019). *Ensino por perguntas: interações discursivas e construção de significados*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 258p.
- Martinelli, N. R. B. S. (2019). Interações Discursivas mediadas em movimento Dialógico e Dialético no Ensino de Ciências. 203 p. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM. Rio Grande.
- Minayo, M. C. S. (2006). Modalidades de abordagens compreensivas. In M. C. S. Minayo, O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (pp. 143-169). São Paulo: Editora Hucitec.
- Moraes, T. S. V. et al. (2018). Investigação científica para o 1º ano do ensino fundamental. *Espaço Pedagógico*, v. 25, n.2. Passo Fundo. P.407-437.
- Mortimer, E. F. et al. (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. V7(3), PP. 283-306.
- Motta, C. S. et al. (2016). Experimentação investigativa: indagação dialógica do objeto aperfeiçoável. In: GALIAZZI, M. C et al. *Indagações Dialógicas com Gordon Wells*. Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. Rio Grande: Editora da FURG. 122p. Disponível em: repositorio.furg.br/bistream/handle1/7017/livro_gordon.pdf?sequence=1. Acesso em: abr. 2019
- Oliveira, C. M. A. (2019). O que se fala e se escreve nas aulas de Ciências? In: In: Pazzini, D. N. A. et al. O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=1. Acesso em: 8 fev. 2020.
- Ribeiro, L. B. M. (2010). Projetos na sala de aula: uma experiência com classe de alfabetização. 2010. 183 p. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia: Ensino a Distância: Licenciatura.
- Santos, J. K. R. et al. (2013). A física também é ciência: as experiências do estágio e a percepção sobre o ensino de ciências nos anos iniciais. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 2013, Águas de Lindóia. *Anais...Águas de Lindóia*.
- Sassi, J. S. (2014). Educação do Campo e Ensino de Ciências: a horta escolar interligando saberes. 2014. 159p. *Dissertação de mestrado*. Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM. Rio Grande.
- Wells, G. (1998). Da adivinhação à previsão: discurso progressivo no ensino e na aprendizagem de ciências. In: Cool, C E Edwards, D (orgs) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula – aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000340&pid=50102...inf. Acesso em: abr. 2019.



- _____. (2016). Integração da teoria histórico-cultural da atividade com a pesquisa-ação. In: Galiazzi, M. C et al. *Indagações Dialógicas com Gordon Wells*. Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. Rio Grande: Editora da FURG. 122p. Disponível em: repositorio.furg.br/bistream/handle1/7017/livro_gordon.pdf?sequence=1. Acesso em: abr. 2019
- _____. (2016). Aprendizagem dialógica: o processo dos seres humanos de falar em direção à compreensão. In: Galiazzi, M. C et al. *Indagações Dialógicas com Gordon Wells*. Grupo de Pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática. Rio Grande: Editora da FURG. 122p. Disponível em: repositorio.furg.br/bistream/handle1/7017/livro_gordon.pdf?sequence=1. Acesso em: abr. 2019
- Zimmermann, L. (2004). A importância dos laboratórios de ciências para alunos da terceira série do ensino fundamental. *Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC*. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1136. Acesso em: 29 de junho de 2015.

Notas

¹ Mestra em Educação em Ciências pelo PPG Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Especialista em Gestão de Polos pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Especialista em Ecologia Urbana pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e técnica em Biocombustíveis pelo IFSul/ CAVG. Atualmente é membro dos grupos de pesquisa Comunidade de Indagação em Ensino de Física Interdisciplinar (CIEFI/FURG) e Rede de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação (INTERAÇÃO/FURG). Cursista da Especialização em Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental - Ciência é 10, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua como professora de Biologia da Escola Estadual de Educação Básica Manoel Vicente do Amaral; professora de Biologia e Ciências na Escola Municipal de Educação Básica Bernardo Arriada no município de Santa Vitória do Palmar/RS. <https://orcid.org/0000-0003-4692-8499>
isabelbacelo@gmail.com

² Professor do Instituto de Matemática, Estatística e Física da FURG. Doutor em Educação em Ciências, Mestre em Ensino de Física, Licenciado em Ciências: Habilitação em Física e Matemática. Atualmente é professor no Programa de Educação em Ciências da FURG e atua na Educação Presencial e na Educação Online. Líder do grupo de pesquisa CIEFI - Comunidade de Indagação em Ensino de Física Interdisciplinar, tem como temáticas principais de Pesquisa: TIC na Educação em Ciências; Educação Online, pesquisa-formação online de professores, Experimentação em Ciências, Indagação online, Ensino Remoto, Investigação no contexto educativo. <https://orcid.org/0000-0002-3838-3903> valmirheckler@gmail.com

³ A parte da análise está escrita em primeira pessoa por tratar-se de uma análise narrativa da sala de aula da primeira autora do estudo.

⁴ Ao longo da narrativa as falas dos estudantes encontram-se destacadas em itálico.

⁵ Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=pbqeqFrqcVQ>



LA UNIVERSIDAD EN EL MIENTRAS TANTO: EXPERIENCIAS DE PASILLO Y OTRAS DESESTABILIZACIONES

UNIVERSITY IN THE MEANTIME: CORRIDOR EXPERIENCES AND OTHER DISRUPTIONS

A UNIVERSIDADE NO SIGNIFICADO: EXPERIÊNCIAS DE CORREDOR E OUTRAS DESTABILIZAÇÕES

Paula Anahí González¹
Matías Baigorria²
María Marta Yedaide³

Resumen

Este artículo reflexiona acerca de las significaciones relativamente estables que lo universitario, en el danzar iterativo de las prácticas cotidianas, asume en el tiempo espacio local. Se impulsa desde la mirada convencional sobre el Nivel Superior y la interpela a partir de las “experiencias de pasillo”. A partir de esta categoría nativa de nuestras investigaciones y lo que promete, se despliega un conjunto de herramientas conceptuales enraizadas en las teorías queer, las cuales se invierten no solamente en la explicitación de aquello que acontece una y otra vez a las sombras de lo comúnmente reconocido, sino también en las posibilidades creativas de gestar nuevos mundos, también en y para la universidad. En el marco de un Proyecto que se interesa por las (re)educaciones docentes en las tramas sociales más allá – y en los entremedios—de lo escolar, el texto explora nuestros hábitos a la luz de las posibilidades que la coyuntura de la pandemia ha dejado expuestas. La opción narrativa constituye el posicionamiento metodológico privilegiado para hacer conversar grandes y pequeños relatos que incuban el poder de alter(n)ar significaciones y comprometernos con los modos en que somos dichos⁴ y los otros modos, aquellos en los que deseamos ser nombrados y reconocidos.

Palabras clave: universidad; pedagogías queer; educación docente; investigación narrativa

Abstract

This article reflects on the relatively stabilized meanings that “university” acquires in the iterative cycles of everyday life. It departs from a traditional view of higher education, which is challenged by the native category “corridor experiences”. It then relies on Queer Theory to expose commonly covert issues and, at the same time, stimulate the construction of new (academic) worlds. The text explores new habits exposed by the Pandemic, in the context of a Research Project concerned with Teacher (re) Education which adopts a narrative approach that enables inspection of the stories we tell, as well as the stories which speak of us, as we imagine other futures.

Keywords: university; queer pedagogies; teacher education; narrative research

Resumo



Este artículo refleja sobre los sentidos relativamente estables que la universidad, en la danza iterativa de las prácticas cotidianas, asume en el espacio-tiempo local. É promovido a partir de la visión convencional en el Nivel Superior e cuestiona a partir de las “experiencias de corredor”. Partiendo de esta categoría nativa de nuestra investigación y de lo que ella promete, un conjunto de herramientas conceptuales enraizadas en teorías queer se desdobla, las cuales son investidas no solo en la explicación de lo que acontece repetidamente en las sombras de lo que es comúnmente reconocido, sino también en las posibilidades creativas de crear nuevos mundos, también en y para la universidad. En el ámbito de un Proyecto que se interesa por la (re) formación de profesores en redes sociales para más allá - y entre - la escuela, el texto explora nuestros hábitos a la luz de las posibilidades que la situación de pandemia dejó expuestas. La opción narrativa constituye el posicionamiento metodológico privilegiado para hacer con que grandes y pequeñas historias conversen que incuben el poder de alterar(n)ar significados y nos comprometan con los modos como somos dichos y los otros modos, aquellos en los que queremos ser nombrados. y reconocido.

Palabras-clave: universidad; pedagogías queer; formación de profesores; investigación narrativa

Recepción: 02/08/2021

Evaluado: 13/09/2021

Aceptación: 16/09/2021

Introducción

Habitamos universidades y ellas nos habitan. Lo hacemos mientras afectamos, y nos afectamos, de manera particular, performando en el cotidiano ciertos sentidos respecto de la educación superior y de la “formación docente”. Nos importan, desde hace ya tiempo, los procesos que parecen haberse puesto en marcha para interpelar y desmontar las gramáticas del sufrimiento (Giroux, 2004), situándonos en la proximidad que otorga autenticidad a nuestras investigaciones (Porta & Yedaide, 2017; Denzin & Lincoln, 2012). Reconocemos en la pandemia una exquisita ocasión para *ver*: la excepcionalidad y la conmoción han desnudado lo que venía doliendo y no puede ya ignorarse. En nuestro caso particular, aquello sobre lo que conversábamos en el amparo de las pedagogías críticas más radicales, lo descolonial y lo queer cobró actualidad en los cuerpos y las emociones con una intensidad inusitada. El mientras tanto pandémico (Moreno, 2020) se fue mostrando como un flujo transicional más antiguo y duradero, con proyección de continuidad más allá del COVID-19 pero, gracias a él, con clara conciencia de los miedos, las expectativas y los deseos.

Este maravilloso y desafiante tiempo que ya se venía gestando parece empeñado en subvertir la correlación de algunas fuerzas; entre ellas, la ecuación institución/instituir parece haberse alterado. Las instituciones van perdiendo la pátina de consagración que los rituales –o refranes, a decir de Berardi (2018)—pacientemente fueron construyendo a lo largo de siglos, y se pueblan de prácticas destituyentes y reinstituyentes que las desestabilizan y sacuden con violencia. La Universidad, afortunadamente, está siendo afectada por estos movimientos.

Nuestra adhesión a posicionamientos ético-onto-epistémicos (Barad, 2007) para la investigación educativa, nacida de una obstinación con la investigación narrativa en la comunidad local, ha hecho impensado abordar un fenómeno en la generalidad o la abstracción. Mucho de lo que hemos ya escrito y desarrollado da cuenta de las razones—cientos de ellas—por las cuales definimos quedarnos en el vecindario de nuestros

entornos de trabajo y predicar de ellos a la vez que predicamos de nosotros mismos (Yedaide, 2019; Yedaide, Porta & Ramallo, 2021). Esta implicación no es solamente una pose clínica (Souto, 2014); se trata más bien de una honesta afiliación a los cuestionamientos descoloniales respecto del punto de vista miope de la ciencia moderna y su exposición a partir de las hoy reconocidas coexistencias cosmogónicas (Castro-Gomez, 2005; Lander, 2001; Santos, 2006), así como a las teorías y pedagogías queer con su énfasis en la fluidez, la desencialización y la errancia (Flores, 2018; Britzman, 2016). Proponemos, entonces, una mirada a la Universidad que nos mira mientras la/nos narramos en ella, en el escenario particular de nuestras prácticas de docencia e investigación y en el dominio de lo que solemos llamar “educación docente” –con el afán de iluminar las múltiples, incluso contradictorias, fuerzas que se solapan en los procesos de infinita reconstrucción del (inexistente, excepto como etiqueta útil) “ser docente”. La construiremos desde su polo más convencional, aludiendo a las significaciones que se le adhieren ya como una piel, para proceder luego a dislocar—queerizar—estos sentidos a partir de la imagen de las “experiencias de pasillo”.

El significante “universidad”: lo que aún vive en nuestros contextos

Tal como adelantáramos, intentaremos en primer lugar ofrecer un boceto más o menos fiel de lo que la “universidad” lleva adherido como significaciones relativamente estables. El compromiso con esta tarea se explica por la vigencia que estos sentidos tienen y su pregnancia al momento de definir los horizontes de inteligibilidad del discurso (Angenot, 2012; 2010).

En nuestro país, la Universidad es una institución con una larga trayectoria y con un privilegiado posicionamiento con respecto a otras instituciones escolares y sociales. Esto no la ha eximido, no obstante, de los cuestionamientos que aún antes de este milenio y de la mano de la lógica gerencial de los neoliberalismos (Vior, 2008), la sentó en el banquillo de los acusados por fallar a la hora de “formar” los profesionales y “producir” los conocimientos que la “modernización” del mundo necesitaba. Estos primeros embates fueron importantes pero leves comparados con las garantías de justicia social y cognitiva (Santos, 2016) que se le exigen desde entonces.

Pero volviendo a las condiciones y contextos históricos que explican su eventual consolidación en el imaginario social, resulta interesante advertir que las universidades se instalan en el territorio nacional ya durante la época colonial. Desde ese momento histórico, fines del siglo XV y comienzos del XVI, la Universidad se constituyó como un espacio educativo restringido para las clases dominantes (Buchbinder, 2010). Esto tendrá continuidad hasta bien entrado el siglo XX, ya que la Ley 1420 suponía obligatoriedad sólo para la educación primaria; el derecho a la formación de la ciudadanía regía hasta la edad de los 12 y 13 años y los estudios secundarios quedaban a “libre elección” de las familias e incluso de los mismos actores sociales, ya que no existía disposición que reglamente su obligatoriedad (Puiggrós, 2000).

Esta temprana condición elitista de la universidad argentina se verá, no obstante, interpelada en las primeras décadas del siglo XX. En 1918, un grupo de estudiantes considerados reformistas se lanzarán a exigir la modificación del sistema educativo superior, materializando la emblemática “Reforma Universitaria”. Bajo esta consigna, la Universidad se transformaría, hasta nuestro presente, en un espacio público, autónomo y laico.

En muchos sentidos, la Reforma Universitaria de 1918 cambió para siempre la relación entre la universidad, el estado y la sociedad en nuestro país y parte de Latinoamérica.



Desde allí en adelante, a pesar del sabotaje de Marcelo Torcuato de Alvear (Cattaruzza, 2009)—quien fue elegido mediante Ley Sáenz Peña⁵ (Botana, 1979) para llevar adelante nuestro país durante el período 1922 a 1928—la Universidad permitió el acceso a grupos masivos de la sociedad, impulsado a partir del principio de gratuidad. Desde la Reforma, el Estado ha asumido la función política de promover y financiar a la Universidad mientras garantiza altos niveles de autonomía; la consecución de tal afán ha quedado, no obstante, fraguada e interrumpida por gobiernos de facto, pero también por modelos económicos de corte neoliberal o de derecha.

A pesar de las contradicciones y contramarchas, la Reforma instaló respecto de la Universidad un sesgo democrático, especialmente al delegar la toma de decisiones en una instancia colectiva, representativa y constructiva. En la vida cotidiana de las universidades, sin embargo, la cuestión se torna más ambigua.

Si nos servimos de las categorías gobernabilidad y gobernanza (Aguilar Villanueva, 1988, 2006; Acosta Silva, 2001, 2010; Camou, 2001, 2010)—asignando el primer término a las relaciones que se establecen entre los actores universitarios y su capacidad de toma de decisiones en forma legítima y eficaz, y el segundo a la existencia de reglas y prácticas que permiten el desarrollo, funcionamiento, conformación y dirección de las diferentes relaciones de poder entre los actores que forman parte de la Universidad—la experiencia Argentina configura lo que Kandel describe como una cartografía compuesta por cuatro actores universitarios diferentes, a su vez heterogéneos en su constitución⁶ (Kandel, 2005). Uno de los miembros es el cuerpo docente, compuesto justamente por quienes tienen (o ejercen, mejor dicho) la autoridad académica de “formar” a los estudiantes. Muchos de ellos están dedicados tanto a la docencia como a la investigación, por lo que los cargos más importantes, Profesor Titular y Profesor Adjunto, están ocupados por profesionales con curriculum vitae robustos. El segundo “actor”, el estudiantado, entra en escena de modo muy particular precisamente a partir del movimiento de 1918; fueron los estudiantes quienes comenzaron a exigir que se respeten derechos y que las autoridades de las diferentes facultades puedan defenderlos o, en todo caso, hacerlos cumplir. Los graduados constituyen un tercer conjunto de actores que participa con relativo poder de decisión en los diferentes órganos de gobierno de la Universidad. Finalmente, los Trabajadores universitarios, abocados a las tareas administrativas, han conquistado terreno en la participación en la toma de decisiones, especialmente en el caso de nuestra Universidad y a la luz de la última reforma estatutaria⁷.

Esta conformación “interna” de la comunidad universitaria es sin duda compleja, y queda aún más fuertemente tensionada por la relación que establece con la sociedad—estos límites universidad/sociedad, como el resto de las taxonomías, son mencionadas aquí como un gesto fiel a las concepciones más tradicionales de lo universitario, pero serán en el próximo apartado puestas en duda en tanto ficciones que, sin embargo, todavía prevalecen en el ideario y el discurso cotidiano y son desde allí productivas de sentido.

En nuestro país—y en gran parte del mundo—las universidades se asocian al Estado Nacional en su misión de “formar” profesionales. El término “formación” asume aquí el sentido que exalta Cazales, apoyándose en Brugger (2000), al señalar modos con los que se alcanza una “configuración apropiada” (Cazales 2013, p.7). De acuerdo con este supuesto, la formación profesional implicaría un proceso continuo y permanente, que en el ámbito universitario comenzaría cuando un sujeto empieza sus estudios superiores pero que no tiene un fin preciso, ya que el perfeccionamiento se complementa durante la etapa profesional o laboral. En este punto también creemos propicio poner en



entredicho los modos de nombrar la experiencia de los sujetos estudiantes en la universidad, ya que trasciende ampliamente las expectativas de los currículos explícitos. Los espacios universitarios son frecuentemente narrados como hervideros de vivencias—nunca del todo separadas de las estrictamente “académicas”—que se gestan en espacios educativos complementarios (adscripciones⁸, participación en el cogobierno universitario, militancia política, actividades de extensión e investigación) e incluso a propósito de otras instancias que agrupamos provisoriamente bajo el rótulo “experiencia de pasillo”—una categoría nativa de nuestras investigaciones.

En estas experiencias, que incluyen la organización y/o participación en actividades artísticas, reuniones formales e informales, encuentros sociales, grupos de estudio, charlas mediadas por el café y el mate, entre muchas otras instancias, se tensan y desafían los refranes de la vida universitaria, su venia democratizadora, los intereses de cada claustro y las relaciones con el resto de la sociedad. Mucho de lo que allí sucede reedita—a través de performaciones—los significados de lo universitario, reinscribiendo sentidos cada vez más desafiantes y, arriesgamos, saludables. En un diálogo ininterrumpido y promiscuo con aquello que sucede en las aulas, las experiencias de pasillo nos educan y reeducan como seres sociales en general, y como universitarios, académicos y profesionales en particular. Desde allí se gestan, sostenemos, las fuerzas destituyentes que desarman lo que el tiempo había vuelto estructural en las instituciones universitarias.

Lo que el COVID-19 ha dejado al descubierto: lo perdido, lo añorado y lo nuevo

A fines del año 2019 y principios del 2020, diferentes medios de comunicación vaticinaban un acontecimiento que nos afectaría a escala planetaria: la propagación del COVID-19, mejor conocido como Coronavirus. Las condiciones epidemiológicas hicieron que esta enfermedad tenga una transmisión rápida, casi simultánea, lo que condujo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a declararla una pandemia.

En nuestro país, el presidente electo en 2019 Alberto Fernández inauguró el mes de marzo de 2020 con el decreto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) para toda la Argentina. Como consecuencia inmediata, las clases presenciales quedaron suspendidas en todo el territorio nacional y en todos los niveles y modalidades educativas.

Paulatinamente y en vistas a la continuidad del ASPO—que mutó luego a DISPO (Distanciamiento Preventivo Obligatorio) y que ha asumido formas de intermitencia desde entonces—el entorno virtual comenzó a monopolizar la ahora llamada “continuidad pedagógica”. Muchas universidades utilizaban ya ciertas herramientas tecnológicas, con diversos grados de implicación por parte de las asignaturas, pero no se había hasta ahora conformado la educación no presencial como garantía del derecho al acceso a la educación superior. Las experiencias más significativas se habían desplegado en la esfera de la Educación a Distancia, pioneras en el afán de distribuir con mayor equidad los bienes sociales de las universidades.

Podríamos decir que este cambio en el ambiente académico afectó a todos los actores universitarios de forma común y particular, y tensó aún más las preocupaciones en torno a las posibilidades concretas de acceso a la vida universitaria. Las personas trasladaron el trabajo y estudio al espacio doméstico, mientras que la paulatina hibridación de modalidades hizo que coexistieran demandas de estudio con exigencias laborales y familiares inéditas. Quienes estuvieron a cargo de niños en edad escolar se vieron obligados, por ejemplo, a gestionar sus trabajos con los horarios de los más



pequeños y asumir la organización de las tareas domésticas, e incluso compatibilizar horarios para responder a las demandas de cada nivel educativo.

Las angustias anudadas a la vulnerabilidad y precariedad de la vida, las pérdidas de personas queridas y las complicaciones de salud echaron sus sombras sobre procesos de enseñanza y aprendizaje improvisados e incómodos para todos. La indisponibilidad de conectividad y escasez de dispositivos tecnológicos (Maggio, 2021) reemplazaron otras formas de pobreza a las que nos habíamos, dolorosamente, habituado—como la imposibilidad de sostener económicamente el transporte, la compra de libros y fotocopias, las viandas. Ciertos derechos supuestamente garantizados quedaron inevitablemente sospechados.

Mucho se ha dicho y escrito respecto de lo nuevo: las cátedras se han aggiornato rápidamente para incorporar todo tipo de recursos a las propuestas de enseñanza, y se ha innovado exponencialmente en la búsqueda de estrategias para seguir enseñando. Se trata de un comienzo promisorio: aunque no se han afectado sustantivamente los modelos más clásicos, la discontinuidad va sembrando inquietudes cada vez más interesantes (Maggio, 2021). Cuestiones antes asumidas parecen estar siendo, finalmente, interrogadas. Todo esto resulta auspicioso para desestabilizar lo instituido y alimentar la imaginación pedagógica (Tranier, 2021), para los cambios desde hace tanto pendientes.

Mucho se ha lamentado respecto de la antigua “normalidad”; la añoranza incluso ha agregado un cierto (riesgoso) romanticismo a la cuestión. Nuestras propias investigaciones—que han incluido ejercicios autoetnográficos, entrevistas y encuestas, grupos de reflexión entre otros instrumentos de trabajo de campo—han compuesto relatos ambiguos y en cierto modo contradictorios, que veneran lo anterior a la vez que lo reconocen insuficiente o desequilibrado, y ponderan las vinculaciones mientras sostienen que aquellos lazos que se construían en la presencialidad son irremplazables. Hay consenso, no obstante, en el poder educativo de los pasillos: los encuentros informales, las charlas casuales, los intercambios en los intersticios de aquello que supuestamente protagonizaba la vida académica emergen en las narrativas como tiempospacios importantes, necesarios y pedagógicos.

Es precisamente a partir de estas composiciones narrativas en pandemia que nos proponemos tomar a las “experiencias de pasillo” momentáneamente como impulso para construir ciertos horizontes de sentido en el proceso de resignificación de la universidad que ya estaba en curso, pero que se ha vuelto urgente en la coyuntura actual. Exploraremos, con este afán, algunas invitaciones que suelen poblar el dominio rebelde y desordenado de la “teoría queer”.

Queerizando la universidad

Hablar de “queerizar” supone ya, de movida, más de una indisciplina. Está la primera, fundacional, rebeldía de los años 90 del siglo pasado, que travistió con insolencia el sentido peyorativo del vocablo “queer” y lo transformó en emblema del activismo social. La segunda rebeldía alude al uso del verbo como alternativa a la más clásica vocación por los sustantivos; esto responde tanto al deseo por escapar a las de-finiciones y concentrarnos mejor en lo que las “cosas” (nos) hacen (Pérez, 2016), como a la confianza butleriana en la performatividad como mecanismo de composición colaborativa de los marcos semiótico y materiales de nuestra existencia. Finalmente nos disponemos a asumir la irreverencia necesaria para dismantelar el campo académico (Bourdieu, 2012), exponiendo sus mecanismos de discrecional distribución de la autoridad

(Yedaide, 2017) para enactuar la inversión del par instituido/instituir a favor de este último término.

En el corazón de esta postura se encuentra la confianza en la fenomenología queer tal como la convida Sara Ahmed (2019), y que además danza exquisitamente con otros ritmos feministas, neo materialistas y posthumanistas. Ahmed nos recuerda que aquello que se ha naturalizado es en realidad una historia de llegada, y que son precisamente los hábitos—con su cadencia y cualidad iterativa—los que van componiendo la trama social—materiosemiótica, agregaríamos con Barad (2007). Estamos habituados, entonces, a vivir el mundo de una determinada manera, pero se trata de un hábitat que depende de la reiteración de lo Mismo para su subsistencia, y está siempre vulnerable a la performación de lo Otro que, una vez cotidiano, acopia el poder de instituir. Mirar las instituciones desde esta posición nos regresa a nuestro poder agéntico para intervenir la realidad a partir de pequeños movimientos que podrían sumar voluntades y abrir camino en nuevas direcciones.

Como puede apreciarse en este punto, esperamos, ofrecemos para la discusión de lo universitario lo que podrían llamarse de momento “tecnologías queer”; esta denominación (provisoria y estratégica) nos recuerda que se trata de construcciones (contingentes, in-corporadas, locales y humildes) que cumplen un determinado fin—en este caso la desestabilización de un significante arraigado en nuestro espacio-tiempo.

Y, curiosamente, el primer gesto destituyente se sirve de las conquistas de los pueblos del mundo y la obstinación con el que se han vuelto a colocar en la cartografía planetaria. Nos referimos a la paulatina perforación de la unicidad propia del pensamiento moderno-colonial (Lander, 2001), aquella vocación por los enteros, las abstracciones y lo generalizable a fuerza de silenciar o subalternizar las diferencias (Galceran Huguet, 2010). La arrogación de potestad discursiva, como política del nombrar (Walsh, 2011) es también legado de la pos y descolonialidad, aunque es innegable que el *Stand Up* de los años 90 y los rescates de las disidencias de los territorios sociales de lo abyecto coinciden en el espíritu rebelde que dinamita la ficción de lo Uno. Nuestra primera intervención, entonces, es en el sentido de recordar(nos) que la universidad no es tal cosa excepto en una serie de performances ficcionales que brindan una imagen gruesa pero pixelada, que ante una mirada atenta revela una yuxtaposición de detalles in-sintetizables—imposible no apelar aquí a la imagen del *ch'ixi* de Silvia Rivera Cusicanqui (2018).

También nos interesa el fracaso como tecnología para enactuar nuevas historias. Lo pensamos con Judith Halberstam (2018), como una irreverencia frente a la positividad de la vida contemporánea y la toxicidad que se impone. Fracasar nos exime, en primer lugar, de cumplir los mandatos que la modernidad-colonialidad mantiene vigentes precisamente a través de instituciones como la universidad—que siguen siendo muy acertadamente descriptas como lo hizo oportunamente Pierre Bourdieu, en términos de campos de fuerzas. Nos corre de la meritocracia, el deber ser, las prescripciones, la moral impuesta, las amarras a lo necrosado. Fracasar permite que reingrese el aire: cuando lo esperable no se concreta hay lugar y tiempo para crear y crearse en otros términos (Ahmed, 2020). ¿Qué mejor práctica para un mundo que nos intranquiliza y nos resulta dolorosamente desigual e injusto? Fracasar es una fuerza de resistencia que habilita la reexistencia.

Por supuesto que es difícil fracasar en la universidad y quedarse; esto manifiesta, precisamente, la feroz vigencia en la lúcida mirada bourdesiana. Se requiere de complicidades y movimientos serpenteantes (De Castro Muniz, 2017); hay que territorializarse lo suficiente como para poder permitirse las micro

desterritorializaciones que van componiendo un nuevo sendero, un *well-trodden path* (Nordstrom, 2018; Ahmed, 2019). Se trata de alternar (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021) las condiciones de practicar la docencia, la investigación y la gestión en la construcción de otra clase de nostredades (Wayar, 2018). Afortunadamente, el tiempo parece claramente propicio para lo que Luciana Berengeno (2021) gusta llamar gestos semilla. En el nivel de nuestras prácticas académicas—y en relación con lo que se espera de ellas y no puede ser obviado todavía—otro micromovimiento que se presenta como candidato ideal para los desmarques que proponemos implica la activación de las opciones políticas del lenguaje (Flores, 2017). Esto supone el hábito de preguntar los modos en que nombramos, y somos nombrados, instalar la duda en el corazón de esos significantes al exponer su historicidad, su no necesidad, y travestir su sentido canónico hasta que se altere lo que de obvio han tenido. Hacemos esto, regularmente y en la comunidad que nos nuclea—y que incluye a quienes colaboramos en los grupos de investigación y las cátedras en la Facultad, pero también los grandes referentes del campo educativo que nos afilian con sus producciones—con la palabra “ciencia”; vamos enactuando para ella prácticas alternativas a lo esperado, que se refugian en la autenticidad y la validez catalítica y educativa que son capaces de generar. Nos empeñamos en que, al menos, “ciencia” no quiera decir siempre lo mismo—aquello que se le adhirió como sentido primigenio con la construcción de la tecnología del testigo modesto en la Historia Más Grande Jamás Contada (Haraway, 2004, 2017).

Otro micro movimiento para el zigzagueo que nos compromete (Braidotti, 2015) se dirige hacia la promiscuidad como posibilidad, al menos de manera intermitente, de desacralizar los conocimientos. Las taxonomías y clasificaciones, así como las definiciones, son hábitos propios de la modernidad-colonialidad, necesarios en una cierta medida, pero exacerbados a propósito de la pregnancia de los dualismos cartesianos. Cumplen una función organizadora innegable, pero se olvidan de su contingencia y parcialidad (Braidotti, 2015) y constituyen, entonces, una oportunidad deliciosa para su desaffo, para la genealogía de las exclusiones comprometidas y para el análisis de las condiciones que sostienen su permanencia, especialmente en relación con lo no nombrado, no pensable, en ese “lugar” (Foucault, 1996).

De la mano de esta posibilidad de afectar los conocimientos—al desmontar los supuestos que los agrupan como modo único de organizarlos—cobra importancia la pregunta sobre las ignorancias. La tesis de Eve Sedgwick (1998) sobre la ignorancia como efecto del conocimiento nos retorna a la preocupación foucaultiana sobre las exclusiones y los silencios. Pero además nos alerta contra la ficción del vacío—ese estado mítico que incluso la física ya ha probado imposible. No importa entonces ya saber algo, sino más bien las razones por las cuales eso ha sido legitimado como conocimiento, la fuerza política que sostiene esa autoridad y las opciones que han debido ser silenciadas o invisibilizadas en las operaciones moderno-coloniales de cancelación de lo divergente y lo ambiguo (Barad, 2007). Todo el edificio de lo universitario tiembla si tomamos estas tecnologías queer con seriedad; no todo puede caer, pero tal vez lo suficiente para des-entronizarnos de los privilegios que construyó el Humanismo.

En profunda intimidad con el zigzagueo y la pregunta por las ignorancias emerge la inclinación a repensar los contenidos disciplinares desde la promiscuidad, que viene de lo queer pero también de los nuevos materialismos y las ontologías relacionales (Barad, 2007; Haraway, 2017). Nada tan testimonial de la cualidad transfecta de la experiencia planetaria como el Coronavirus, que nos ha convocado a mirar allí donde los límites no son más que ficciones y las independencias, quimeras. Nuestros afanes por mantener



separados los contenidos, las categorías, los campos del saber, lo supuestamente docto de la supuesta doxa, todo esto resulta vano—podría incluso parecer simpático si no fuera, también, políticamente dañino. Cada vez parece más sensato pensar en términos de otredad significativa, de co-evolución, de inminente relacionalidad e interdependencia (Haraway, 2017). Los contagios, la mezcla, lo *ch’ixi* se expresan en todo lo vivo, lo que cambia y se transforma constantemente, lo que sólo se queda quieto o aislado por una operación intencionada—un corte agencial, propone Karen Barad (2007). Por supuesto, se amotinan peligrosamente contra la pulsión ordenadora de las instituciones, también en la universidad. Amenazan sus hábitos más arraigados, allí donde el “rigor” entendido en términos estrechos se anuda con los privilegios que no desean cederse (Yedaide, 2017). Pero ese movimiento del rigor a la erótica (Berengeno, Ramallo & Yedaide, 2021), de lo estético a lo ético (Yedaide, 2020) es lo que puede desarmar, también, las necropolíticas que traban las mutaciones que urgen (Berardi, 2018).

La transfección—y nuestra tolerancia-intolerancia respecto de ella en la universidad—nos regresa a nuestro interés en el pasillo—ese espacio-tiempo en que lo vincular y lo académico no lograban distinguirse uno de otro, pero que además se con-fundía con el olor a café, el ruido del último sorbo de mate, el cartel pintado en rojo arriba de la puerta, la prisa del bedel para instalar el proyector, la risa de dos cómplices cualquiera sentados en el suelo. También esto es la universidad, también allí se gesta vida universitaria, y estamos despertando a su ausencia, decidiendo si vale la pena continuar enseñando y aprendiendo en un ambiente social privado de esto.

Algunas reflexiones en el largo mientras tanto

*A veces, los cuentos son retumbos y destellos de hechos ciertos. Contamos lo que ocurrió.
Otras veces, los cuentos son pedazos de sueños. Contamos para que ocurra.
Liliana Bodoc, 2008*

Si pensamos que el mundo está mutando, y estamos entre la muerte y la utopía (Santos, 2003), el mientras tanto ceñido a la pandemia actual –el de Maria Moreno (2020)— aparece subestimado. Es cierto que la extensión de la alerta epidemiológica, alimentada por las nuevas variantes del virus, va transformando lo excepcional en relativa regularidad; también es cierto que llevamos registrados varios sacudones a este mundo-Segundo-Milenio que comenzaron hace mucho ya y prometen horizontes de sentido que apenas se insinúan. Parece que el mientras tanto es demasiado extenso para la emergencia y gesta pacientemente, en cambio, una serie de revoluciones.

La complejidad del escenario contemporáneo ofrece también un conjunto de posibilidades en el que el campo pedagógico puede generar resistencias y reexistencias. Vale la pena detenerse en lo que se añora, se vive y se desea, porque en sus pliegues tal vez se ubiquen buenas razones para los rituales del por-venir. Ahora que estamos profundamente afectados, conmovidos e inquietados por la desestabilización de lo conocido, las futurabilidades se ofrecen como sueños y contamos, como supo decir maravillosamente Liliana Bodoc, para que ocurran:

Deseamos que la universidad se desorganice un poco, se transfecte, se revuelva. Que los pasillos enseñen a las aulas la cualidad enredada de los aprendizajes. Que no resistamos la vergüenza de resucitar lo muerto en este tiempo, que no busquemos sin pudor nuevas o viejas comodidades. Que dudemos. Que nuestros cuerpos cuenten. Que las pedagogías



imposibles se derritan al calor de los corazones ardientes. Que nuestra fuerza erótica, esa que crea y ama, marque los ritmos de su palpar.

Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, A. (2001). Gobierno y Gestión universitaria. *Revista de Educación Superior* (ANUIES, México) N°118.
- Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Aguilar Villanueva, L. (1988). Los problemas de autoridad en la universidad pública: la estructura de gobierno y la organización administrativa. *Revista de la Educación Superior* ANUIES: México, N° 65.
- Aguilar Villanueva, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Angenot, M. (2010). La era de las hegemonías dinámicas. Entrevista de Facundo García en Diario Página 12. Edición impresa 12/10/2010.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Berardi, F. (2018). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. CABA: Caja Negra.
- Berengeno, L. (2021). La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la Comunidad de San Marcos Sierra, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata. *Tesis de Licenciatura en Gestión Cultural. Mar del Plata, UNMdP*.
- Berengeno, L.; Ramallo, F. & Yedaide, M. (2021). El placer en la investigación en educación: Tránsitos afectivos y afectantes como eróticas del rigor. *Volumen 7 (2021), número 1 de la Revista Interinstitucional Artes de Educar (UERJ)*.
- Bodoc, L. (2008). *Amigos por el viento*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Botana, N. (1979). *El orden Conservador*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Bourdieu, P. (2012 [1984]). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona, Gedisa.
- Britzman, D. (2016) ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, Mar del Plata, año 7, n. 9, p. 13-34.
- Brugger, W. (2000). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ed. Herder.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las Universidades en Argentina*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Camou, A. (2001). *Los Desafíos de la Gobernabilidad*. México: FLACSOIISUNAM.
- Camou, A. (2010). Estado, democracia y gobernabilidad. En *Programa de formación en “Gobernabilidad, democracia y políticas públicas”*, Red Interamericana de Formación en Gobernabilidad y Democracia, OUI/COLEGIO DE LAS AMERICAS. Disponible en: www.oui-iohe.org
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cattaruzza, A. (2009). *Historia de la Argentina 1916-1955*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.



- Cazales, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Revista Universidades*, UDUAL, México N.º 57, pp.5-16.
- De Castro Muniz, M. (2017). En el aire: “traslados a la modernidad” y pedagogías comunicativas (de) coloniales en la Amazonía ecuatoriana. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 63 – 85.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- en <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/>
- Flores, v. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Flores, V. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. AAVV. *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fé: Ediciones Bocavulvaria.
- Foucault, M. (2011[1966]). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- Galcerán Huguet, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Giroux, H. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out*. Recuperado de <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-themachinery-of-disposability>
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Trad. J. Sáez. Barcelona: Egales editorial.
- Haraway, D. (2004). Testigo_Moderato@ Segundo_Milenio. *HombreHembra@ Conoce_Oncorrotón@: Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Córdoba: bucaulvaria ediciones.
- Kandel, V. (2005). *Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Moreno, M. (2020). Mientras tanto. Grimson, A. *El futuro después del COVID-19*. Argentina Unida.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry* Vol. 24 (3) 215-226.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5 184-198.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2017). Una narrativa de lo descolonial para el vecindario. *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
- Puiggrós, A. (2000) *¿Qué paso en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. CABA: Tinta Limón.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Santos, B. de S. (2016). Hay que empezar de nuevo. La Diaria, 11 de mayo de 2016. Disponible



- Santos, B. S. (2006). Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Para una ecología de los saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La Tempestad.
- Tranier, J. (2021). La imaginación pedagógica. *Diario La Capital* de Rosario, 26 de junio.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. No. 5 (dic). 59-78.
- Walsh, C. (2011). The politics of Naming. *Cultural Studies*. Routledge. 1-18.
- Wayar, M. (2018). *Palabras de fuego: Teoría travesti-trans sudamericana. Travesti/ Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas Nueces.
- Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Revista Praxis Educativa*, Vol. 23, No. 1.
- Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. XI N° 11*, pp. 19-36.
- Yedaide, M. (2020). Pedagogías doctorales en escenarios volátiles: Dimensiones condicionantes en la composición de una narrativa que las nombre. *Revista de Educación Facultad de Humanidades. Dossier Pedagogías Doctorales Año XI N°19|2020 (117-128)*.
- Yedaide, M. (2017). El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la Formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. *Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Yedaide, M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa. *Revista Espacios en Blanco*, UNICEN. En prensa.

Notas

¹ Grupo de Investigaciones en Espacios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. paulanahig1984@gmail.com

² Grupo de Investigaciones en Espacios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. tutebaigorria@gmail.com

³ Grupo de Investigaciones en Espacios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. myedaide@gmail.com

⁴ Solemos adherir al uso de lenguaje inclusivo, como puede observarse en gran parte de nuestra producción. Lo hacemos, fundamentalmente, como gesto desestabilizador de las normalidades opresivas y posibilidad de generar ciertas intermitencias necesarias. En algunos textos, no obstante y como en este caso, nos inscribimos en la convención del uso del masculino genérico, puesto que deseamos interpelar con claridad otras cuestiones importantes y solidarias.

⁵ La Ley Sáenz Peña fue una ley electoral promulgada en Argentina en 1912. Hasta ese momento nuestro país estaba siendo gobernado por el Partido Autonomista Nacional (PAN) que se había mantenido en el poder gracias a múltiples maniobras fraudulentas y acuerdos entre los miembros de este grupo político conservador. A partir de esta nueva disposición, el sufragio presentó nuevas características: en primer lugar, comenzó a ser obligatorio. En segundo lugar, adquirió el carácter de secreto cuyo fin era justamente evitar las extorsiones, amenazas y clientelismos que se habían desarrollado cuando el acto electoral era cantado. También se percibió cómo universal, aunque en la práctica solo era un privilegio para los hombres mayores de 18 años. La puesta en acción de la Ley Sáenz Peña permitió que la Unión Cívica Radical accediera al poder.

⁶ Si bien nosotros hacemos referencia a la Ley Universitaria de 1918, existe en Argentina una Ley de Educación Superior sancionada en los años noventa, que expresa el funcionamiento y estructura de estas casas de altos estudios. Por el contexto neoliberal en el que fue aprobada se generan resistencias y rechazos a sus normativas. Para su consulta ver <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

⁷ Si bien la figura del No Docente es reconocida en este trabajo como integrante del co-gobierno, existen instituciones universitarias nacionales que todavía no han generado espacios democráticos para que este último claustro pueda participar y deliberar junto al resto de los miembros de la comunidad educativa.



⁸ A la hora de mencionar las adscripciones, estamos haciendo referencia a un mecanismo de la Universidad en Argentina que permite a los estudiantes que aprueban una asignatura poder participar de los equipos docentes como alumno/a adscripto a la docencia o la investigación (de acuerdo al trayecto de formación de cada individuo), desempeñando alguna actividad puntual durante el dictado de la asignatura en cuestión. Asimismo, los graduados universitarios pueden adscribirse a las asignaturas con funciones idénticas a las que desarrollan los estudiantes. Por último, los adscriptos (tanto graduados como estudiantes) no reciben ningún honorario o sueldo por su labor.



CARTO(GRAFIAS) NARRATIVAS: TRILHAS DA PESQUISA RUMO AO SUL

NARRATIVE CARTOGRAPHIES: RESEARCH TRACKS TOWARDS THE SOUTH

CARTOGRAFÍAS NARRATIVAS: LA INVESTIGACIÓN HACIA EL SUR

Graziela Ninck Dias Menezes¹

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios²

Resumo

O artigo apresenta uma proposta metodológica construída a partir de carto(grafias) narrativas sobre a profissão docente em contextos de diversidade. O trabalho inspirou-se nos princípios da pesquisa narrativa que se aproximam das epistemologias do Sul ao buscar visibilizar experiências desperdiçadas (SANTOS, 2010) no cotidiano da escola e produzir outra política de conhecimento. A metodologia assentou-se na busca pelos saberes insurgentes a partir de escritas com/partilhadas entre professores/as do Ensino Médio Integrado, sendo desenvolvida a partir da escuta de narrativas de docentes em rodas de conversa e através de trocas, entre pares, de cartas pedagógicas. A carto(grafia) narrativa foi o modo como o percurso metodológico potencializou a construção de espaços de escuta dos/as docentes, para que suas histórias, experiências, práticas e saberes ganhassem formas e fossem reverberados como possibilidades de se repensar a docência. Desse modo, a cartografia construída traçou “mapas” sobre os territórios de (re)existências docentes, possibilitando expressar ou fazer ressoar interpretações de uma realidade, que foi construída pelos sentidos, pelas experiências e pelos modos como os sujeitos, que nela habitam, dão significados aos seus acontecimentos.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; epistemologias do sul; experiências pedagógicas

Abstract

The article presents a methodological proposal built from narrative cartographies on the teaching profession in contexts of diversity. The work was inspired by the principles of narrative research that are close to the Epistemologies of the South when seeking to make wasted experiences visible (SANTOS, 2010) in the daily life of school and to produce another knowledge of politics. The methodology searched for insurgent knowledge based on writings with/shared among teachers of Integrated High School, being developed from listening to the narratives of teachers in conversation circles and through exchanges, between pairs, of pedagogical letters. The narrative cartography was the way in which the methodological path potentialized the construction of spaces for the listening to teachers, so that their stories, experiences, practices and knowledge could take shapes and were reverberated as possibilities for rethinking teaching. In this way, the constructed cartography drew "maps" over the territories of (re)existence of teachers, making it possible to express or resonate interpretations of a reality, which was built by the senses, experiences and ways in which the subjects, who inhabit it, give meanings to its events.

Keywords: narrative research; southern epistemologies; pedagogical experiences

Resumen

El artículo presenta una propuesta metodológica construida a partir de cartografías narrativas sobre la profesión docente en contextos de diversidad. El trabajo se inspiró en los principios de la investigación narrativa cercanos a las Epistemologías del Sur ya que busca visibilizar experiencias desperdiciadas (SANTOS, 2010) en la vida cotidiana de la escuela y producir otra política de conocimiento. La metodología se basó en la búsqueda de conocimientos insurgentes a partir de escritos compartidos entre docentes de Bachillerato Integrado, desarrollándose a partir de la escucha de las narrativas de los docentes en círculos de conversaci&o acute;n y mediante intercambios, entre pares, de cartas pedagógicas. La cartografía narrativa fue la forma en que el camino metodológico posibilitó la construcción de espacios de escucha de los docentes, de manera que sus historias, vivencias, prácticas y conocimientos tomaran forma y reverberasen como posibilidades de repensar la docencia. De esta manera, la cartografía construida dibujó "mapas" sobre los territorios de (re)existencia de los docentes, permitiendo expresar o hacer sonar interpretaciones de una realidad, la cual fue construida por los sentidos, vivencias y modos en los que los sujetos, quienes habitarlo, dar sentido a sus acontecimientos.

Palabras clave: investigación narrativa; epistemologías del sur; experiencias pedagógicas

Recepción: 16/07/2021

Evaluado: 21/08/2021

Aceptación: 23/08/2021

1-Introdução

O texto apresenta a construção de uma proposta metodológica que teve por objetivo cartografar a profissão docente no Ensino Médio Integrado³ a partir dos contextos de diversidade. O trabalho investigativo desenvolvido por meio da escuta/leitura de narrativas de docentes em rodas de conversa e em de troca de cartas pedagógicas, lançou-se a construir um diálogo compartilhado do qual emergiu uma compreensão sobre como a profissão docente está sendo constituída no Ensino Médio Integrado de uma instituição federal de educação.

A proposta centrou-se na produção de narrativas de experiências pedagógicas como possibilidade de mobilizar a produção de saberes e revelar como os/as professores/as atuam em contextos de diversidade. Nesse sentido, buscou-se notabilizar experiências que ficam invisibilizadas e são desperdiçadas (SANTOS, 2010), e que precisam ganhar espaços para propor e provocar modos de formação compartilhados e colaborativos em rede

Nessa direção, reconhecemos que o trabalho adere aos princípios constituídos pelas Epistemologias do Sul⁴ (SANTOS, 2019;2010) que visam reposicionar o lugar, a voz daqueles/daquelas que ao longo da história de colonialidade foram tratados como não existentes ou invisíveis por não estarem dentro da zona “civilizada” demarcada pela razão indolente (SANTOS, 2011). Este reposicionamento perpassa por revelar as ausências produzidas por uma epistemologia moderna ocidental que se constituiu como única forma de conhecimento válido. Para se impor desse modo construiu um epistemicídio sobre a diversidade de conhecimentos produzidos por outros grupos humanos que foram negados na sua condição de ser.

Essa epistemologia moderna se desenhou por uma racionalidade apartada da vida em suas dimensões afetivas, existenciais, culturais. Uma racionalidade adoecida por uma cegueira abismal (SANTOS, 2010) radicalmente insensível à desertificação sistemática da vida e de suas formas de manifestação, impondo sofrimento a outros humanos ao negar-lhes o reconhecimento de sua singularidade em nome de um projeto civilizatório, presumidamente objetivo e neutro que coisificou sociedades e a natureza.

Entretanto, esse reposicionamento também se realiza por fazer emergir experiências que apontam outras possibilidades de conhecimento e de relação de seres humanos entre si e com a natureza. Nesse sentido, o movimento proferido pelas Epistemologias do Sul vêm rompendo com a colonialidade do saber, do poder e do ser (QUIJANO, 2011) a partir da constituição de um pensar que valorize sua própria história e episteme, reconheça quais valores e saberes o constituem e supere a colonialidade o que significa “deixar de ser apêndice das transformações e assumir igualmente o protagonismo da construção de sociedades que valorizem as características da diversidade de nossos povos” (STRECK, 2010, p. 23-24).

Assim, aderir ao projeto epistemológico do Sul significa, para nós, assumir o desafio de pensar uma proposta investigativa que reconheça a experiência como produção de sentidos sobre as dimensões e atuações dos sujeitos em suas vidas. Para tanto, admitimos que a experiência é um “modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, física, finita, encarnada, no tempo e no espaço com outros” (LARROSA, 2016, p. 43). Em outras palavras, ouvir as experiências é adentrar nos mundos dos sentidos, entender as relações que as pessoas estabelecem entre os acontecimentos e suas condições existenciais.

Nessa direção, as narrativas emergem na pesquisa desenvolvida como campo privilegiado para o desvelamento de experiências. Ao narrar, a pessoa institui ao vivido sentidos produzidos no ato de refletir e dar forma ao que lhe afeta. Na narrativa se imbricam tempo, espaço, sujeitos, enredos nos quais a existência humana toma forma. O sujeito imprime um sentido que é único quando fala de si, determinado pelas escolhas que faz sobre o que narra e como narra. Assim, narrar a própria vida e as experiências construídas pelos acontecimentos é um exercício de reflexividade de si próprio e de reelaboração de seus saberes.

Ao tratar a narrativa como campo de produção das ciências sociais, Berveley (2013) afirma que entre suas potencialidades, o ato de uma pessoa produzir por meio de seu testemunho narrativo a leitura que imprime sobre sua realidade, gera uma autoridade narrativa, pois além de democratizar a autoria ela se produz numa polifonia, na heterogeneidade. Assim, o autor afirma

cualquier vida narrada de ese modo puede tener un valor simbólico y cognitivo. Cada testimonio individual evoca una polifonía ausente de otras voces, de otras vidas y experiencias posibles (una variación formal común del testimonio en primera persona del singular es el testimonio polifónico integrado por los relatos de distintos participantes en el mismo evento). (BERVELEY, 2013, p. 246).

Nessa perspectiva, a construção de uma narrativa é um espaço de risco, pois ao narrar a pessoa se depara com a própria experiência construída e submete seu olhar sobre o mundo à dialogicidade, à reinterpretação dos sentidos produzidos.

A contraposição construída em uma investigação narrativa se põe como possibilidade epistemopolítica de disputar leituras da realidade, portanto fazer visibilizar modos outros de ser e viver que foram negados pela colonialidade construída no Sul. Se

constitui como uma possibilidade imperiosa de fazer emergir as vozes das gentes que foram silenciadas e de seus cotidianos povoados de sentidos políticos, culturais e existenciais. Ripamonti (2017) afirma que a narrativa é um campo político porque:

toda narrativa posee una dimension politica y ello en la medida que hay subjetividades en juego y modos de relacion y conflictos, en la medida que visibiliza, que circula, que provoca una conversacion y vuelve posible adoptar la perspectiva de unas/os otras/os. Es decir, se hace publica y se abre a la critica. Por otra parte, cuando digo dimension politica de una modalidad discursiva narrativa, tambien me refiero a que es la posibilidad de escucha de perspectivas sin adjudicarlas a un relativismo que devalua y sin encapsularlas como expedientes de minorias. Es politica porque es una voz, habitante de una trama plural sin jerarquias axiologicas pero con fuerza anamnetica, en el sentido de una subversion del tiempo (lineal/pasado/padecido/vivido). Es politica porque constituye una practica de resistencia al silencio. (RIPAMONTI, 2017, p. 86).

Desse modo, nos lançarmos em uma investigação narrativa também significou nos comprometermos ética e politicamente com o sentido de produção científica que profira uma racionalidade dialógica, que situe os sujeitos dentro da complexidade da realidade ao tempo que reconheça a pluridiversidade que os constituem. Tal posição exigiu definir porque buscamos compreender os modos como a docência se produz em contextos de diversidade e para quem ou para que este conhecimento se destinaria.

A construção desse caminho nos levou a pensar modos de construir a pesquisa que produzisse condições nas quais os/as professores/as protagonizassem não apenas as interpretações que fazem de suas realidades, mas também que tivessem espaços para apresentar os modos, os saberes pedagógicos que constroem ao lidar com questões da diversidade no seu cotidiano.

Tal desafio implicou em pensar como se daria então o movimento hermenêutico em uma proposta de investigação narrativa que parte de uma construção intersubjetiva e entende os sujeitos como produtores e intérpretes de suas narrativas. Além disso, é preciso demarcar que tais compreensões desenvolvidas se dão num movimento de reflexividade por uma pessoa situada no seu mundo concreto, complexo e plural.

Nessa direção, adota-se uma hermenêutica crítica (SCRIBANO, 2012), como possibilidade de reconhecer que o ato de leitura e interpretação compartilhada de uma realidade por sujeitos ao narrarem, quer pela oralidade, quer pela escrita, institui uma possibilidade ontológica, epistemológica e ética que toma o diálogo como ponto de referência de sua produção. Para Scribano (2012), a possibilidade ontológica se faz a partir da compreensão de que na linguagem a pessoa revela os sentidos de sua condição encarnada e partilhada com outras pessoas e os modos concretos pelas quais produz a vida; a possibilidade epistemológica se realiza por uma racionalidade dialógica onde o conhecimento emerge como resultante de uma abertura a pluralidade de racionalidades que constituem o diálogo em curso; a possibilidade ética se faz pelo reconhecimento de que no ato da produção da linguagem o “outro” e o “nós” se encontram no desafio dialético de reconhecer a diversidade ali manifestada.

Assim, mirando o Sul, buscamos constituir um modo de pesquisar que dialogasse com sentidos políticos, ontológicos, éticos e epistemológicos que se anunciam como modos de visibilizar práticas e saberes esquecidos ou apagados. Nesse caminho, propomos uma investigação narrativa em educação em dois campi de uma instituição de educação da rede federal do estado da Bahia/Brasil. O trabalho de campo foi produzido por meio de uma cartografia construída em onze rodas de conversa que contou com participação de trinta e oito docentes e por meio da troca de cartas pedagógicas com seis professores/as nas quais estes/as docentes revelaram caminhos e saberes pedagógicos produzidos no exercício da profissão em contextos de diversidade.

Cabe destacar que nessa pesquisa a diversidade foi compreendida como campo de disputa dos modos de ser e existir de sujeitos e grupos, mas que, demarcados em uma realidade sócio-histórica, têm suas singularidades reelaboradas por sentidos atravessados por relações de poder, constituindo-se em diferenças que classificam, estigmatizam grupos e sujeitos, colocando-os em um processo de desigualdade econômica, cultural, científica e política.

2- Carto(grafias) insurgentes: princípios epistemo-políticos rumo ao Sul

Mobilizadas na pesquisa com intuito de produzir um trabalho que dialogasse política e epistemologicamente com o Sul nos questionamos: como percorrer um caminho que refletisse pedagogicamente o pensamento latino-americano? Quais os modos de produzir uma pesquisa que não fosse extrativista (SANTOS, 2019) e pudesse potencializar as vozes da docência dentro da realidade na qual iríamos desenvolver?

A proposição de buscar um caminho próprio para pesquisa, mas fundamentado pelos princípios da horizontalidade, da alteridade, do diálogo entre pares e da autoria docente, nos colou em uma posição de ir trilhando passo a passo o caminho que percorremos. Nesse propósito, nos vimos cartografando a profissão docente, como movimento de produção de uma escrita/leitura da docência por muitas mãos.

Nessa direção, identificamos a construção de uma cartografia⁵ pelo movimento de adentrar nos espaços subjetivos, afetivos, políticos, existenciais, sociais, históricos, éticos, ou seja, pelos modos como os sujeitos vão produzindo e se reconstituindo a partir de suas relações com os contextos e com as pessoas. Tal processo exigiu uma imersão no sentido de constituição da experiência do encontro entre pesquisador-sujeitos-realidade, envolvendo estes na interpretação construída pelos sujeitos que habitam tais espaços. Trata-se, assim, de estar aberto à experiência, sem qualquer necessidade de controle ou explicação através de conceitos representacionais-explicativos, exteriores à própria experiência. Segundo Souza e Francisco (2016):

Acompanhar o movimento processual do percurso da pesquisa lança o pesquisador no plano das intensidades, dos afetos circulantes e circundantes no contexto-objeto, requerendo deste um movimento de implicação, de engajamento, de composição no e com o território onde o estudo se desenvolverá. Cartografar é, portanto, habitar um território existencial. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 815)

A cartografia aqui constituída exigiu, então, um olhar profundo, uma escuta atenta, uma abertura para aquilo que a narrativa diz e exige de quem o lê ou ouve, um movimento de partilha onde os sentidos constituídos se movem circularmente, em que cada parte possui seu significado no todo, e esta totalidade depende de cada parte que o constitui, gerando um encontro entre os horizontes de quem narra e de quem escuta ou lê a narrativa, com seus significados e a partir de sua condição singular no mundo.

Mas, a construção dessa cartografia nos remeteu pensar nos princípios que iriam nos conduzir. Assim, inspiradas nos trabalhos de Freire (1987,1992) e no trabalho produzido por Suárez (2015), a partir da proposta da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas⁶, a carto(grafia) aqui constituída permitiu um levantamento de experiências produzidas por docentes no cotidiano dos campi do Instituto Federal de Educação pesquisado.

Assim, adotamos a proposta de realizar uma carto(grafia), o que para nós seria a constituição de espaços narrativos onde fosse possível grafar em registros escritos experiências pedagógicas, que por meio da constituição da autoria docente e de um

movimento colaborativo entre pares de reflexões entorno das narrativas, orais e escritas, pudesse fazer o registro de experiências invisibilizadas na escola.

Nessa direção, compreendemos que um dos princípios fundantes do trabalho seria a dialogicidade. Para Freire (1987), a existência das pessoas não é construída no silêncio, mas na palavra. É uma condição existencial que se faz na arte do encontro entre pessoas que no diálogo não submete o outro, mas que permite abertura, criação para que os sujeitos nesse ato possam redefinir seus mundos. Ao exercerem a palavra verdadeira, por meio do diálogo, os sujeitos pronunciam o mundo, ganhando significação enquanto seres humanos. Portanto, em uma relação intersubjetiva, o diálogo se caracteriza como uma relação horizontal entre as pessoas, sem torná-las iguais. Ao dialogarem, as pessoas não se apagam, nem propiciam o silenciamento de quem dialoga consigo, mas mantém por meio de uma ato ético o respeito às suas singularidades (FREIRE, 1992). Assim, o diálogo cria possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências de quem dele participa.

Nessa direção, observamos que Suárez (2011) afirma a relevância de processos de investigação educativa nos quais professores/as, entre pares, possam compartilhar e refletir sobre suas experiências. O autor defende que a possibilidade de uma relação horizontal na troca de saberes e na constituição de uma “comunidades de ação mútua” (CLANDININ;CONNELLY, 2015), onde prevalece o respeito e a circulação da palavra entre seus membros, facilitando as discussões que contribuem para a compreensão da realidade por meio de uma produção crítica sobre a educação. Além disso, em ação coletiva, autônoma e democrática os/as professores/as tem a possibilidade de incluir seus saberes e suas experiências no debate público sobre a educação e apontar horizontes acerca do seu próprio processo formativo e das potencialidades da formação entre os pares.

Ainda como um princípio para nossa carto(grafia) adotamos que a produção de narrativas precisa fazer ecoar as experiências desperdiçadas (Santos, 2010) produzidas no cotidiano das escolas e que ficam assoladas pelos discursos institucionais que normatizam os processos educacionais. Nesse sentido, construímos um caminho investigativo que provocasse os/as professores/as a realizar uma leitura do mundo escolar (Suárez, 2015) observando-se como como sujeito nele imerso, que escreve como alguém que está ali, mas que, ao mesmo tempo, estabelece uma reflexão crítica sobre o vivido. Assim, trazer à tona às experiências do cotidiano fazem com que os sujeitos possam dizer sobre o que acontece na escola, mas também sobre o que acontece com eles/elas que nela atuam como sujeitos experienciais que dão sentido ao que se passa na condição de narradores/as da história.

3- Roda de conversa: territórios dialógicos iniciais das carto(grafias) narrativas

No movimento de ir nos interrogando, refletindo como traçar essa carto(grafia) nos perguntamos como adentrar no universo escolar de dois campi de uma instituição federal? Nessa direção sentimos a necessidade de ouvir os/as professores/as, de aproximar-se do horizonte que viam a profissão e construam suas experiências. Inscritas nesse processo de pensar a investigação na direção do Sul identificamos nas rodas de conversa um primeiro movimento de provocar os/as docentes para narrarem suas experiências de vida-profissão, atentas a proposição de que estas fossem para além de reunir docentes para falarem de si ou de suas práticas, mas para que no diálogo construíssem sentidos para o mundo e o lugar que ocupam neste, a partir das experiências cotidianas.

Desse modo, entendemos que as rodas de conversa (WARSCHAUER, 2004) poderiam se constituir em espaço narrativo onde os/as professores/as e pesquisadores estivessem em uma relação horizontal na produção da leitura e da reflexão sobre aquela realidade. Assim, aproximaríamos nossos horizontes de modo que pesquisador/a-docentes-realidade fossem movidos pelos enlaces produzidos pela relação dialógica ali a ser construída.

Ao compreender que as rodas de conversa se caracterizam como espaços em que o diálogo se institui pela possibilidade da partilha das experiências, pois, lado a lado, as pessoas se envolvem em uma teia de sentidos constituídos pelas narrativas que vão sendo tecidas coletivamente.

As rodas de conversa são uma prática antiga e ancestral, como indica Warschauer (2004, p. 2) “Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo”. É um espaço de escuta e de fala, portanto, promotor de partilhas (WARSCHAUER, 2001), por meio da interação e da interlocução com o(s) outro(s), seja para complementar, discordar ou concordar com a fala imediatamente anterior. Assim, a conversa exige uma compreensão em mais profundidade, porque requer reflexão e ponderação, abertura para que a fala do outro se interponha, se agregue ou mobilize a sua própria fala. É um dispor-se ao diálogo hermenêutico situado pela diversidade que constitui os próprios sujeitos que participam. Nessa perspectiva, as rodas de conversa propõem uma horizontalidade, pois exige abrir-se ao outro para ouvir sua narrativa e tomar como princípio o reconhecimento do horizonte histórico do outro como marca de sua alteridade. Esse aspecto ficou muito evidente quando os/as professores/as falavam da importância daquele momento, enquanto um espaço de repensar o horizonte acerca da própria docência, problematizando e constituindo alternativas sobre a realidade e o modo de conduzir a própria profissão. Nesse sentido indicamos um trecho narrativo de um professor que participou das rodas de conversa

É uma excelente abordagem que está fazendo na pesquisa porque lança isso, uma série de discussões que acontece no nosso dia a dia de trabalho, que nós temos dificuldades, temos anseios, angústia e percebemos o quanto a gente precisa evoluir para ter uma dedicação melhor, para uma educação que a gente quer chegar. (Professor Lucas⁷, Campus Ilhéus, Roda de Conversa, 2018)

Nessa direção, as rodas também trouxeram a profissão como um tema para os/as professores/as se debruçarem sobre ele. Observar o contexto em que se atua, os desafios que se aproximam, seu próprio processo formativo, é trazer a discussão sobre a formação e a construção da identidade profissional para o interior da profissão, possibilitando que os/as docentes fortaleçam uma cultura profissional baseada no diálogo e na aprendizagem com o outro. Assim, as rodas de conversa ainda se revelaram como espaço de rede de colaboração tanto no que se refere a possibilidade de interpretação coletiva da realidade como de produção de espaço de co-formação quando nas trocas os/as docentes refletem sobre a docência e sobre seu modo de atuar nela.

Moura e Lima (2014, p. 100) convergem com a perspectiva aponta por Berverley (2013), ao apresentarem seu estudo sobre as rodas de conversa como dispositivo da pesquisa narrativa, afirmam que todo sujeito é um narrador em potencial, mas dizem que ele não narra sozinho “[...] reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva”. No diálogo com o outro, narra-se a vida, emergindo as relações, os sonhos e angústias.

Entendemos que a roda de conversa possibilitou a abertura hermenêutica crítica que significa não passar por cima das pretensões do outro, muito menos se autorizar a falar por ele, mas, ao contrário, situar-se na posição de quem está disposto a ampliar seu horizonte e compreender o outro na sua radical alteridade o que também converge com a proposição freiriana no que tange a produção e potência do diálogo. Nesse sentido, “implica um posicionamento disponível ao outro e à sua palavra, não para acatá-la ou aceitá-la passivamente, mas para deixá-la ressoar, afetar, dar a pensar e indagar” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 165). Esta relação constitui o sujeito que pesquisa em um sujeito da experiência, porque o movimento da escuta hermenêutica crítica impõe expor-se ao risco do diálogo, da desconstrução de seus próprios preconceitos, da negociação com a tradição e o horizonte do outro. O inesperado das vozes divergentes, do confronto de horizontes possibilita, ainda, a produção de conhecimento coletivo pois, no exercício da fala e da escuta, nenhuma compreensão da realidade se mostra plena. Como afirma Scribano

se puede comprender mejor el comportamiento crítico de la hermenéutica, primero porque manifiesta la diversidad y no se deja retomar por la absolutez de un punto de vista, segundo como una mirada siempre atenta a lo que se esconde “dentro” para develar lo profundo, tercero porque no vacila ante el juego entre fetiche y realidad, cuarto porque es capaz de señalar la obvia saturación y naturalización pornográfica de lo dado; y finalmente porque se manifiesta a través del lenguaje pero llama a un análisis general de la vida vivida por el ser humano (SCRIBANO, 2013, p. 67)

Ao considerar objetivos desta pesquisa, a possibilidade de produção de narrativas é fundante para os/as professores/as expressarem a complexidade da docência, em suas tensões, contradições e afirmações. Nessa perspectiva, as narrativas são constituídas como material primário da realidade, pois possibilitam a emersão das relações que se produzem entre subjetividades e práticas, cruzamentos de discursos. Segundo Suárez

Com sus relatos nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyeron a lo largo de su carrera profesional, en la multiplicidad de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo. (SUÁREZ, 2011, p. 102)

Nesse sentido, as histórias, os significados e experiências constituídas pelos sujeitos ganharam visibilidade, não apenas na pesquisa, mas para o próprio coletivo de docentes que ali expuseram seus modos de perceber o mundo dos *campi* onde atuam. Pela possibilidade de construir uma comunidade de partilha, de descentrar a construção da investigação da realidade, de possibilitar abertura para temas velados, por fazer projetar as perspectivas dos docentes acerca dos problemas da profissão e permitir que as narrativas fossem se expandindo e se recompondo diante da interpelação dos outros, compreendemos que as roda de conversa refletiram a horizontalidade na produção das narrativas.

Com as rodas de conversa concluídas e transcritas, as narrativas foram devolvidas a todos/as participantes de modo que puderam indagar, inserir seus entendimentos em uma atividade reflexiva desencadeada pela partilha e intervenções produzidas nas rodas. Os relatos narrados coletivamente sobre a profissão docente e de como as experiências educativas com a diversidade, naqueles contextos, geravam reflexões sobre a própria forma de ser/estar professor. Porém, como todo movimento investigativo, a roda de conversa tinha suas limitações. Era um espaço coletivo onde as narrativas, apesar de serem constituídas pelas experiências individuais, tratavam da profissão a partir das

relações de trabalho, das políticas institucionais sobre a formação, dos espaços de participação, do trabalho docente, dos modos como as questões da diversidade existiam no mundo de cada campus específico da instituição educacional estudada.

Compreendemos que, para colaborar com a carto(grafia) que começava a se compor, precisávamos de um documento cartográfico que registrasse as experiências e os saberes pedagógicos constituídos em contextos de diversidade. Assim, nos lançamos na produção das cartas pedagógicas.

4- Cartas pedagógicas: a quem ousa ensinar na diversidade

Concebemos as escritas e trocas de cartas nessa pesquisa como espaço narrativo central dessa carto(grafias), posto que, ao constituírem-se em campos de partilha de saberes e de reflexões coletivas se tornam dispositivos potentes no que diz respeito a condição dos/as professores/as grafarem suas experiências pedagógicas e fazê-las escritos que podem colaborar com uma rede de formação e de produção de conhecimentos escolares entorno do Ensino Médio Integrado.

Cartas pedagógicas resguardam a possibilidade do relato, da leitura e do comentário, por pares, na medida em que sendo um suporte para a produção de narrativas, possibilitam a construção de relatos de experiências e de produção de sentidos entre as experiências narradas e as experiências daqueles que serão interlocutores na carta (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Como instrumento pedagógico, a carta tem seu marco nos trabalhos de Paulo Freire (1921-1997), inicialmente em três obras escritas sob a forma de cartas: a primeira, “Cartas à Guiné-Bissau” (1978); a segunda, “Cartas a Cristina” (2013); a terceira, “Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (2017)⁸. De acordo com Camini (2012), as cartas de Freire, compiladas nestes livros, ressignificam a importância da narrativa e da comunicação e são dispositivos que permitem compreender o contexto social e sua pedagogia, sendo narrativas expressivas por meio das quais o autor dialoga com pais e educadores, discutindo os problemas contemporâneos, sugerindo reflexões sobre o mundo, a vida, as pessoas, a escola.

A autora afirma que o termo Carta Pedagógica foi inaugurado por Freire, em seus últimos escritos, que foram publicados como obra póstuma “Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos (2000), constituindo-se em uma reflexão pedagógica sobre a realidade na qual o educador estaria imerso. O uso de cartas pedagógicas na educação vem ganhando espaço, tanto no que concerne à construção da educação popular quanto nos campos de formação e da investigação, como dispositivo de pesquisa.

Na sua constituição, estabelece uma ligação direta entre o/a leitor/a e o/a escritor/a e, apesar de ser atualizada por outros dispositivos tecnológicos, como os e-mails, as cartas mantêm sua potencialidade de produzir comunicação e construir narrativas sobre a realidade. Ainda nessa perspectiva, é um instrumento democrático, pois permite que a pessoa se manifeste de modo coloquial e, ainda que não tenha acesso a tecnologias de comunicação, apresenta-se como um instrumento viável de comunicação política, interpessoal e histórica, pois pode ser redigida manualmente e endereçada pelos serviços postais.

A partir das rodas de conversas convidamos oito colegas para produção e troca de cartas, mas apenas seis concluíram o processo das cartas. Definimos que, por uma questão de tempo, comodidade e modos de interação, usaríamos o e-mail e o WhatsApp para nos comunicarmos. Não foi definida uma quantidade de cartas a serem trocadas. Na

interação das trocas, fomos estabelecendo o tempo de encerrar, observando o esgotamento da narrativa e do processo interpretativo das mesmas.

Com atenção ao itinerário e à condução das consignas que iriam conduzir as narrativas, e ao fato de que era preciso estabelecer uma relação de confiança com os/as professores/as escritores/as, na primeira carta, foram registradas implicações pessoais, profissionais e formativas de quem conduzia a pesquisa revelando as experiências que guiaram a produção da investigação e as razões de escolher a carta como um modo de escrita narrativa. Na tessitura do texto, foi organizada uma provocação que convidava os/as docentes narrarem como tinham chegado à docência e quais experiências educativas tinham constituído nesse percurso. A partir destas provocações, os/as professores/as narraram seus percursos formativos, suas experiências formativas neles constituídas, bem como foram relatando suas experiências educativas com a diversidade. Era um movimento de provocar os docentes, a partir de suas memórias, a construir um momento autobiográfico, narrando para si, pela escrita, seu percurso e a trajetória pela qual se constituíram as experiências que os trouxeram até a docência e como atuavam diante as questões da diversidade que lhes aconteciam no cotidiano dos campi. Assim, era realizado um movimento de compreender a si como docente e quais experiências constituem tal docência.

A produção das cartas exigiram uma escrita que propiciou à pesquisadora colocar-se num entrelugar como pessoa que, ao se corresponder, acolheu, concordou, se mostrou tocada pelas narrativas dos pares, mas que fez, neste mesmo espaço, a mediação para que as narrativas dos/as professores/as escritores/as de suas experiências estivessem no centro do diálogo construído nas cartas. Assim, foi importante tecer um texto íntimo, direto e que pudesse envolver cada professor/a com quem era feita a correspondência.

Na recepção de cada carta, coube à pesquisadora indagar as experiências ali escritas. Tal movimento se direcionou para uma provocação ao/a narrador/a no que diz respeito à expansão e aprofundamento de seus relatos. Essa indagação se constitui em um movimento de interpelar, indagar e tensionar os sentidos e interpretações pedagógicas que os/as professores/as fazem em seus relatos.

A troca de cartas revelou uma escrita contínua. Após ter interposto comentários, questões provocativas, a partir de núcleos de sentidos, fomentar o aprofundamento de relatos, ao responderem as cartas, os/as professores/as narradores/as deram continuidade à escrita. Assim, nas novas cartas, acrescentaram situações, memórias, analisaram outros aspectos do que foi escrito, justificaram afirmativas ou ausências e até recuaram em pontos de seus textos. Ainda sobre esta discussão, Freire (2000, p. 39) diz que “no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade de diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica”. Portanto, só ao fim da troca de correspondências é que pudemos compreender as histórias contadas, reconhecer os modos como as experiências educativas com a diversidade circularam nas vidas dos/as professores/as e se revelaram em suas práticas pedagógicas. De carta em carta, os/as professores/as foram desvelando suas experiências e os sentidos nelas constituídos.

Nesse movimento, percebemos como as cartas se apresentavam como um espaço para a constituição das experiências, pois, para além de um instrumento cultural e social, exigem uma atitude reflexiva e de deslocamento ao pôr a pessoa de encontro com suas próprias experiências, pois, a experiência singular do sujeito é percebida a partir de um tempo no qual se situa e enxerga o passado e o futuro, como ficou revelado em uma carta escrita pela professora Mary:

Foi um ano extremamente difícil, pois precisava planejar, dar aulas, pensar sobre o ensino... e estudar, afinal, era meu último ano de escola. Mas eu descobri, ali, o que até hoje me define no exercício da profissão: que ensinar pressupõe enxergar as pessoas. Ser “humano” é esse exercício de enxergar o outro. Eis os dados ali lançados! (Professora Mary, Campus 2, Carta Pedagógica, 17.05.2019)

No trecho de sua carta, a professora Mary mostra, justamente, o deslocamento feito ao pensar na experiência que tivera no início da profissão, ao tempo em que vê ali elementos que a constituem hoje, voltando, ao fim, a afirmar que foi no tempo passado que os dados foram lançados, referindo-se a princípios que ela constituiu para sua atuação como docente. Sobre essa questão, ao refletir sobre a escrita de cartas, Freire (2013) afirma:

É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos. Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda. (FREIRE, 2013, p. 22)

O processo de mediação foi se desenrolando no âmbito de cada carta que chegava. Foi preciso identificar o que era para ser aprofundado como relato e o que precisava ser aprofundado como reflexão sobre o próprio relato. Cada retorno que dava às cartas recebidas, gerava um movimento de provocar, a partir do texto, os elementos dispersos e isolados da memória, identificar os elos dos pontos que pareciam fragmentados, provocar a reflexão sobre o que queriam dizer com alguma palavra ou expressão. Assim, ao receberem suas cartas, os/as professores/as, recuperavam suas histórias, fazendo pontes com os fatos narrados na carta anterior, conforme trechos retirados de duas cartas e apresentados a seguir. Neles, evidenciamos o movimento de provocação que foi realizado sobre uma carta recebida e mostramos como a professora se reporta à carta anterior, estabelecendo a relação entre as narrativas:

Obrigada por ser atenciosa e responder às “minhas curiosidades”. Você conta sobre experiências pedagógicas que me deixaram muito instigada. Mas, antes de falar dessas experiências algo me inquietou. Você contou que sua aproximação com pessoas surdas e com a Libras foi via seu irmão. **Como esse vínculo familiar influenciou você para se aproximar desse campo? Qual papel que seu irmão teve nesse processo?** (Carta Pedagógica enviada à Professora Renata, Campus 1, 23.04.2019)

Sim, na carta anterior falei que o vínculo familiar com meu irmão me influenciou, na aproximação com os Surdos e gradativamente com Libras, ele foi fundamental no meu processo de aprendizagem. De verdade queria ter uma história bonitinha para contar, mas não tenho... (Professora Renata, Campus 1, Carta Pedagógica 29.04.2019)

Ao longo da troca de cartas, fomos observando que o ato de escrever permitiu a quem escrevia tomar distância para uma reflexão, ou seja, mobilizou a pessoa para um ato de consciência sobre o que escrevia, sobre que palavras e sentidos estavam sendo postos no texto. Assim, retomar uma frase antes de definir a escrita, reler o texto para melhor compreender seu significado, adentrar um movimento de silêncio que exige pensar sobre o que o pensamento elabora, mergulha a pessoa no desafio de olhar suas

experiências e os sentidos que atribui à realidade e ao vivido, bem como sua intenção de dizer algo ao escrever. A escrita da carta produz um processo de reflexividade, pertinente ao processo de quem constitui uma narrativa, pois a escolha das experiências e o enredo, que se produziu na constituição do texto escrito, revelou os sentidos que os/as professores/as elaboraram quando reatualizam a experiência, por meio das narrativas.

Nesse sentido, é importante destacar que, durante o processo de indagação sobre o conteúdo das cartas, realiza-se um movimento prévio de interpretação. Cada aspecto que foi sendo levantado já sinalizava a constituição de núcleos de sentido que foram sendo talhados ao longo das escritas. Não é apenas quem escreve que mergulha num processo de reflexividade. Quem interpela, também movimenta os sentidos interpretados, escolhe o que precisa ser aprofundado, tensiona pontos que lhe pareçam convergentes ou divergentes. Nas cartas, a construção da leitura hermenêutica (SCRIBANO, 2013) mostra-se com maior acuidade, pois o texto que fala não é uma escrita independente. Esta se revela com o peso do horizonte de quem a escreveu. E, ao ser provocada pela narrativa da carta e precisar respondê-la, era um imperativo olhar para o horizonte do texto.

Além desse movimento, a troca de cartas possibilita um diálogo mediado pela escrita, para levantar questões, esperar respostas, prolongar a compreensão de uma noção de um texto, estabelecendo e mantendo relações com as próprias experiências e as experiências de outros. Segundo Lins e Silva (2005), as cartas possuem um potencial dialógico virtual, que permite modos de expressão de si entre os correspondentes que vão tecendo olhares sobre o outro, atuando como mediadores da reflexão que o sujeito faz ao retomar, na palavra de quem lhe responde, outros sentidos constituídos do que foi escrito.

Nessa direção, as cartas pedagógicas constituíram-se em um instrumento para a ação colaborativa, horizontal e de participação mútua, necessários ao processo de registrar as experiências educativas. Assim, as cartas, de acordo com Portal (2012), podem ser um instrumento revelador do ser professor/a, pois, ao registrarem e possibilitarem a publicação e o compartilhamento de relatos escritos sobre suas experiências, os educadores colaboram para reconstruir a memória pedagógica de seus percursos ou de certas práticas educativas, revelando os processos sociais e históricos nos quais se inserem e que, muitas vezes, estavam esquecidos. Tal processo foi narrado pelo professor Roger ao escrever

Por fim, o processo de rememorar as vivências escolares e pensar sobre elas é um canal muito útil para a percepção de antigas práticas em suas inconveniências ou acertos. Por isso, o processo de narração dessas circunstâncias se mostra também um processo de reflexão sobre a própria prática, capaz de evidenciar em que se errou e apontar para onde se deve seguir. (Professor Roger, Campus 2, Carta Pedagógica 04.07.2019)

Como um espaço de compartilhamento de experiências educativas e da produção de sentidos sobre os fazeres docentes, percebemos pelas cartas que houve um empoderamento dos/as professores/as como sujeitos do conhecimento, pois seus saberes e compreensões sobre a própria profissão e seus fazeres foram tomados como conteúdos centrais das cartas. Entretanto, esses saberes precisavam ser conhecidos e reconhecidos como possibilidades de criação de outros processos pedagógicos com as questões da diversidade. Nesse sentido, convidamos os/as professores/as produzirem cartas públicas para seus pares, nas quais pudessem divulgar suas experiências educativas com a diversidade no Ensino Médio Integrado.

5 - Cartas dos professores e professoras do Sul: de quem ousa ensinar na diversidade

Considerando que as cartas pedagógicas ao serem divulgadas poderiam ser um instrumento de construção de uma política de conhecimento, pois valorizavam os saberes docentes e apresentariam como as experiência educativa com a diversidade constituíam suas docência no contexto em questão. Assim, convidamos os/as docentes a produzirem um texto, a partir das experiências e saberes descritos ao longo das troca de cartas para que estes fossem partilhados e submetidos à indagação daquele coletivo. Nesse último passo da cartografia, cinco docentes aceitaram o desafio de desvelar quais saberes consideravam ter sido fundantes para o desenvolvimento de sua atuação com as questões da diversidade, observando na própria história narrada e na experiência pedagógica contada, como esses saberes potencializariam o debate público na educação. Os saberes foram compreendidos como algo que atua sobre nós, não por acúmulos de conhecimentos, mas porque transformam nosso fazer, bem como nos constitui no nosso modo de ser, viver e atuar na docência. Por esta razão, tais saberes foram denominados de saber-raiz, pois sustentam, permeiam e retroalimentam as práticas docentes. Nesse sentido, saberes foram reconhecidos pelos professores como atitudes, valores, posicionamentos e modos de atuar com as questões da diversidade. Como afirmam Contreras e Lara

Es esto lo que hace al saber de la experiencia más grande que el saber ligado al hacer pragmático, porque va unido a um poso de sabiduría que es el que se abre a la novedad, el que esta dispuesto a renunciar a lo sabido para volver a mirar, para ver de nuevo, para estar atentos”. (CONTRERAS; LARA, 2013, p. 59)

Os textos foram escritos sob forma de cartas e endereçadas aos demais professores e professoras que atuam no Ensino Médio Integrado, já que o propósito da publicação era a partilha dos saberes com a comunidade escolar. Para a construção desse processo, foram feitas trocas de cartas entre os docentes que foram comentando as cartas uns dos outros. Nesse sentido, os textos foram sendo reescritos por cada narrador/a. Esse processo se deu em articulação com a constituição da atividade reflexiva, desencadeada pelo ato de compartilhamento e de intervenções e comentários dos/as demais colegas, provocando e movendo a experiência para uma ação de reflexividade e de reconstituição da narrativa.

Além disso, nos reunimos, presencialmente, por vezes, de modo que pudéssemos atuar coletivamente em um processo de leitura, indagação das cartas. Nesse momento, tomávamos cada texto como uma elaboração coletiva que precisa ser enriquecido pelas múltiplos olhares, pela rede de ação colaborativa ali constituída e que imprimiu um análise coletiva dos textos. Tal processo foi fundamental porque submeteu os textos a outros olhares, bem como constituiu um movimento formativo para todos, que poderiam incorporar também a análise feita na própria carta.

Além disso, nos debruçamos para pensar qual o potencial pedagógico das experiências narradas, com quais reflexões elas poderiam contribuir para outros/as professores/as, quais aprendizagens constituídas e como essas experiências possibilitam a alteração da realidade em cena.

Assim, foram constituídas coletivamente as seguintes questões sobre as quais analisamos as cartas produzidas: a) a experiência contada e o saber proposto constituíram-se enquanto respostas à situação vivida por quem narra ou promoveram

uma maior compreensão acerca da experiência relatada? b) possibilitam ampliar o olhar para outras situações vividas nos institutos, mobilizando práticas que poderiam intervir nas ações educativas com a diversidade? c) como o processo vivido constituiu-se em formação para o narrador? d) a experiência narrada propôs a inclusão? e) essa proposta mobiliza saberes e valores que colaboram para pensar a diversidade e os modos de sua apropriação no universo educacional?

Autorizados/as pelos pares nos propomos a publicar os textos em um espaço virtual⁹ vinculado ao grupo de pesquisa e em sites da própria instituição nas quais os/as docentes atuavam. Após a publicação, os textos compuseram o referencial teórico da própria pesquisa, pois seus saberes legitimados pelos pares traduz um conhecimento pedagógico que emana do próprio mundo escolar vivido.

A incorporação desses textos reflete nossa compreensão sobre a construção de uma política de conhecimento que para nós se realiza pela possibilidade de reposicionamento dos saberes pedagógicos no cenário da educação, mas pelo empoderamento que os/as docentes constituem ao se proporem ao diálogo coletivo e fortalecimento da ação colegiada entorno da produção desses saberes. É o movimento de reconhecer-se como autor/a de sua profissão e de estar amparado pelo coletivo que permite as insurgências pedagógicas que podem fazer o enfrentamento das tentativas dos dispositivos institucionais de negar a presença dos sujeitos da diversidade, a disputa pelas existências desses sujeitos e de considerar que a própria docência se revela na presença de sujeitos encarnados pelas diversidades que também lhes constitui.

Potencializar as vozes da docência, fazer ecoar seus saberes e fortalecer seu coletivo como rede de investigação colaborativa do mundo escolar constitui para nós um movimento de fazer evidenciar experiências esquecidas educativa. Por isso, mirando ao Sul compreendemos que a construção dessa proposta exprime a possibilidade de evidenciar experiências esquecida, apagadas, e reposicionar os/as professores/as como autores/as de suas docências.

5- Considerações finais

Consideramos que o percurso metodológico vivido na pesquisa potencializou a construção de espaços de escuta dos/as docentes, para que suas histórias, experiências, práticas e saberes ganhassem formas e fossem reverberados como possibilidades de se repensar a docência. Nesse percurso, a construção das rodas de conversa se revelou como espaço narrativo onde professores/as refletiram coletivamente a realidade ali traçada. O modo de produzir narrativa de forma democrática, envolvendo os sujeitos no próprio processo de produção, discussão e interpelação uns dos outros tornou possível que os sentidos e as experiências dos docentes fossem configurados no próprio ato da narrativa coletiva produzida nas rodas de conversa. Assim, as rodas de diálogos revelaram-se mais que um espaço de soma ou de junção de narrativas, pois se tornaram espaços de diálogo onde narrar significou refletir, compartilhar, doar-se à escuta e à partilha de sentidos.

Já as cartas pedagógicas como espaços narrativos, possibilitaram que os/as professores/as do Sul dessem formas a suas práticas insurgentes, refletissem sobre os saberes-raiz constituídos na própria experiência educativa, e ao longo de seu processo formativo, fundamentando, assim, outra política de conhecimento e formação docente. Foram caminhos que, além de fazer emergir sentidos sobre a profissão, em contextos de diversidade, potencializaram as vozes destes docentes como produtores de

conhecimento, o que se coaduna com a perspectiva epistemológica que vem sendo desenvolvidas pelas teorias do Sul.

Além disso, as cartas despertaram a possibilidade da materialização da política de conhecimento quando os/as docentes se depararam com suas próprias histórias e viram nelas o potencial de gerar textos que poderiam ser publicados e compartilhados entre seus pares, como texto que pode disputar o discurso acerca dos modos de ser docente em contextos de diversidade.

O conjunto desse trabalho também revelou a memória pedagógica desses/as docentes, que produzem experiências pedagógicas significativa, mas que por imposição de uma razão indolente ainda presente no universo da educação silencia ou apaga tais experiências.

Nessa direção, compreendemos que a proposta metodológica desenvolvida alinha-se aos princípios das teorias do Sul, pois assenta-se nas narrativas produzidas pelo sujeito professor/a, valorizando e validando as existências plurais que habitam o solo latino-americano.

6- Referências

- Berveley, J. (2013). Testimonio, subalternidade y autoridad narrativa. In: DENZIN, Norma; LINCONL, Yvonna. *Estrategias de investigación cualitativa*. 1ed. Barcelona: Editora Gedisa, 2013, p. 243-260.
- Camini, I. (2012). *Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*/Isabela Camini. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa – Experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. rev. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- Contreras, J; Pérez Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; LARA, Nuria Pérez. *Investigar la experiencia educativa*. 2. ed. Madri: Morata, 2013. p. 21-86.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. I. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- Freire, P. (2017). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 27ª. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2017
- Freire, P. (2013). *Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau – Registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.
- Larrosa Bondia, J. (2016). *Tremores – Escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- Lins e Silva, M. E. (2005). Criando oportunidades significativas de leitura e produção de cartas. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa et.al. (Orgs.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 113-125
- Moura, A. F; Lima, M. G. (2014). Reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014

- Portal, L. L. F. (2012). Cartas: um universo desvelador de significados na formação do formador? In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. (Orgs.). *Práticas docentes e práticas de (auto)formação*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 79-105.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130
- Ripamonti, P. (2017). Investigar através de narrativas – Notas epistémico-metodológicas. In: DE OTO, Alejandro et al. *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO, 2017. p.83-104.
- Santos, B.. (2019). *O fim do império cognitivo- a afirmação das epistemologias do Sul*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- Santos, B. A (2011). *Crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. v. 1. 8. ed. 2. reimp. São Paulo: Cortez, 2011.
- Santos, B. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83
- Scribano, A. (2012). *Teorías Sociales del Sur: una mirada post-independentista*. 1ed. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2012.
- Souza, S. R. L. y Francisco, A. L. (2016). O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... *Investigação qualitativa em saúde//Investigación Cualitativa em Salud*, v. 2, p. 811- 820, 2016.
- Streck, D. R. (2010). Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. (org). *Fontes da pedagogia latino-americana - uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción em educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.
- Suárez, D. H. (2011). Relato de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas em la formación docente. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel Hugo. (Orgs.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLASCO, 2011. p. 93-137.
- Suárez, D. H; Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la red de formación docente y narrativas pedagógicas. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 43-56, jul./dez. 2011.
- Warschauer, C. (2004). Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. In: Beatriz Scoz et al (org). *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004.
- Warschauer, C. (2001). *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

Notas

¹ Doutorado e Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Bahia. Líder do Grupo Práticas Educativas, Docência e Interculturalidade. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na



Educação Básica - DIVERSO. Integra a Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências - (Rede Formad/ UNIRIO/Brasil). <https://orcid.org/0000-0002-8879-5471> ninckgdm@gmail.com

² Doutorado e Pós-doutorado em Educação. Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO). Co-coordenadora da Rede FORMAD - Formação de Professores: Narrativas e Experiências. <http://orcid.org/0000-0003-1827-3966> jhanrios1@yahoo.com.br

³ O Ensino Médio Integrado configura-se como uma modalidade de Ensino Médio, ofertada em diversos sistemas de ensino, entre eles, na Rede Federal de Educação do Brasil, com destaque para os Institutos Federais de Educação. Instituída pelo decreto federal nº 5.154/04, o Ensino Médio Integrado constitui-se em um proposta que oferta um currículo integrado com a formação geral mais a formação profissional em nível técnico. Fruto da luta de educadores/as, entidades profissionais, pesquisadores/as tal proposta apresenta o trabalho como princípio educativo centrado em 4 eixos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia

⁴ Compreende-se aqui Epistemologias do Sul como metáfora que expressa o grito, a voz, os saberes apagados pelo sofrimento humano imposto pelo colonialismos capitalista que representa o projeto da modernidade europeia que subjuguou civilizações ao sul do mundo. As Teorias do Sul partem do princípio de que a pluralidade de compreensão, interpretação e intervenções existentes representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas, tendo em vista conferir inteligibilidade às experiências sociais (SANTOS, 2010).

⁵ A partir dos estudos dos filósofos Deleuze e Guattari (1995), a cartografia foi apresentada como um método, na década de 1960, como proposta para superar o modelo demonstrativo-representacional utilizado também para explicar o humano. Assim, a cartografia vai diferir dos modos apresentados tradicionalmente pela ciência moderna, valorizando então o acontecimento, as fissuras produzidas pelos sujeitos em suas realidades. Destacamos que a filosofia deleuziana, apesar de se distanciar da perspectiva que empreendo nesta pesquisa, coincide com a base metodológica que foi tomada para a construção deste trabalho, no que tange as críticas ao modelo científico constituído pela modernidade filosófica. As duas perspectivas metodológicas entendem que não existem coisas em si, como expressão de exterioridade objetivada, nem tampouco sujeito em si, como expressão de pura interioridade subjetivista e solipsista, convergindo no propósito de buscar compreender a realidade a partir da ideia de abertura para os acontecimentos e os movimentos processuais engendrados pelo ser-no-mundo. (SOUZA; FRANCISCO, 2016) . Usamos o termo cartografia, mas a proposição não se fundamenta nos estudos deleuzianos.

⁶ A Documentação Narrativa nasceu de uma iniciativa de formação continuada de professores e política curricular, implementada pelo Ministério da Educação da cidade de Buenos Aires, durante os anos de 2000 a 2001, liderada pelo professor Daniel Suárez, constituindo-se na Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (SUÁREZ; ARGNANI, 2011). Configurou-se como uma modalidade de investigação-formação-ação entre professores com o intuito de debater e reconstruir o campo pedagógico e tornar público e disponível documentos pedagógicos elaborados pelos docentes, a partir dos relatos de suas experiências, nos quais revelam os sentidos que atravessam suas práticas e põe em jogo quando escrevem, leem, refletem e se questionam acerca de suas próprias experiências educativas. Fundamentada em aportes teórico-metodológicos das ciências sociais, estrutura-se a partir de relações horizontais e colaborativas entre docentes.

⁷ Em atendimento às normas do Comitê de Ética baseadas na resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, os professores colaboradores foram identificados por pseudônimos, garantindo-lhes a preservação da identidade ao longo da pesquisa.

⁸ Segundo Camini (2012), as duas primeiras obras foram narradas em dois contextos distintos e em diferentes condições, sendo dirigidas intencionalmente a dois leitores: ao povo de Guiné-Bissau e a Cristina, sobrinha de Paulo Freire. Apesar de terem interlocutores nomeados, as cartas tornaram-se públicas e divulgadas a milhares de pessoas. Já a terceira foi destinada aos educadores da educação básica e voltava-se às questões da construção de uma escola democrática e popular, convocando os educadores ao engajamento nesta mesma luta.

⁹ Os textos foram publicados no endereço <http://cartasousardiversi.wixsite.com/cartasousaensinar> e encontram-se disponíveis no site do Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica.



TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE PEDAGOGAS INVESTIGADORAS EN LA UNAM

ACADEMIC TRAJECTORIES OF RESEARCH PEDAGOGUES AT UNAM

TRAJECTOIRES ACADÉMIQUES DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS À L'UNAM

Jesús González Melchor¹

Resumen

En esta investigación presentamos algunos hallazgos de la construcción y análisis de trayectorias profesionales de académicas que se han desempeñado como investigadoras en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el caso de la investigación educativa dentro de la UNAM, el desarrollo en esta labor se encuentra ligado conjuntamente a la historia de los institutos de investigación fundados en la década de los setenta y establecidos en los ochenta, como el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), que después se transformó en el IISUE.

El papel del mentor como sujeto constitutivo, en la tarea de investigación es elemental y se encuentra detallado en los testimonios. Las académicas ya posicionadas con una plaza laboral que les dio las condiciones de realizar investigación, narran la elección y la conformación de una temática de estructuración y producción del conocimiento en educación dentro y fuera de la UNAM, que se concretó y evidenció en la publicación de libros, capítulos, publicaciones y ponencias, lo cual preceden a la masificación de sus investigaciones y las posiciona como referentes teóricos metodológicos en el estudio de los diferentes campos de la Pedagogía, y las Ciencias de la Educación en educación en México y en el mundo.

Palabras clave: trayectoria académica; historias de vida; investigadores educativos; profesores de educación superior

Abstract

In this research we present some findings of the construction and analysis of professional careers of academics who have worked as researchers at the Institute for Research on the University and Education (IISUE) and the Faculty of Philosophy and Letters (FFyL) of the National University Autonomous of Mexico (UNAM).

In the case of educational research within UNAM, the development of this work is jointly linked to the history of research institutes founded in the 1970s and established in the 1980s, such as the Center for University Studies (CESU), which later became the IISUE.

The role of the mentor as a constitutive subject in the research task is elementary and is detailed in the testimonies. The academics already positioned with a job position that gave them the conditions to carry out research, narrate the choice and conformation of a theme of structuring and production of knowledge in education inside and outside the UNAM, which was specified and evidenced in the publication of books, chapters, publications and presentations, which precede the massification of his research and

positions them as theoretical methodological references in the study of the different fields of Pedagogy, and Education Sciences in education in Mexico and in the world.

Keywords: academic career; life stories; educational researchers; higher education teachers

Résumé

Dans cette recherche, nous présentons quelques résultats de la construction et de l'analyse des carrières professionnelles des universitaires qui ont travaillé comme chercheurs à l'Institut de recherche sur l'université et l'éducation (IISUE) et la Faculté de philosophie et des lettres (FFyL) de l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM).

Dans le cas de la recherche pédagogique au sein de l'UNAM, le développement de ces travaux est conjointement lié à l'histoire des instituts de recherche fondés dans les années 1970 et créés dans les années 1980, comme le Centre d'études universitaires (CESU), devenu plus tard l'IISUE.

Le rôle du mentor en tant que sujet constitutif dans la tâche de recherche est élémentaire et est détaillé dans les témoignages. Les universitaires déjà positionnés avec un poste qui leur a donné les conditions pour mener des recherches, racontent le choix et la conformation d'un thème de structuration et de production de connaissances en éducation à l'intérieur et à l'extérieur de l'UNAM, qui a été spécifié et matérialisé dans la publication de livres, chapitres, publications et présentations, qui précèdent la massification de ses recherches et les positionnent comme des références méthodologiques théoriques dans l'étude des différents domaines de la Pédagogie et des Sciences de l'éducation en éducation au Mexique et dans le monde.

Mots-clés: carrière universitaire; histoires de vie; chercheurs en éducation; enseignants de l'enseignement supérieur.

Recepción: 15/07/2021

Evaluated: 21/08/2021

Aceptación: 10/09/2021

Introducción

Una de las funciones principales del ámbito académico universitario es la investigación, la cual se fundamenta en la producción científica. En el campo de la Pedagogía, se materializa en conocimientos que coadyuvan a la teorización, la explicación del hecho educativo y la resolución de problemas de forma práctica. Latapí (1981) {en Sánchez, 2013}, se refiere a la investigación como: “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formación, diseño y producción de nuevos valores y sistemas”.

Pérez (1987,p. 14) alude a la investigación en educación como un conjunto de acciones deliberadas y sistemáticas, que intentan explicar y transformar complejos fenómenos de la realidad educativa. Su producción se traduce en el diseño de modelos, sistemas y metodologías cuyo propósito es llevar a la elaboración de una teoría que otorga a la educación identidad y estatus como disciplina científica. Se puede resaltar, como atributo de la investigación educativa, su carácter social, científico y transformador de las prácticas de los valores educativos. El carácter social alude al proceso de generación

de transmisión y acumulación de conocimiento, en el que participan un conjunto de sujetos sociales, con cuya interacción otorgan dimensión histórica y social al conocimiento así producido, resignificando y superando los aportes y resultados parciales. El carácter científico permite analizar la realidad educativa de modo riguroso y sistemático, a partir de normas y procedimientos aceptados por la comunidad de investigadores del campo, a fin de producir nuevos conocimientos, sólidamente fundados, que se incorporen al debate y a la crítica metódicamente fundada. El carácter transformador se refiere a la finalidad última del quehacer científico, que consiste en las concepciones y valores que rigen la práctica social de los sujetos involucrados en la educación y en impulsar los cambios necesarios de la realidad educativa.

De acuerdo a Sánchez (2013, pp. 31-32) la investigación educativa en México se institucionaliza entre las décadas sesenta y setenta del siglo XX destacando a instituciones pioneras como el: Centro de estudios educativos (CEE), fundado en 1963; la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) y el Centro de Didáctica (CD) en 1969, lo que constituye en un mercado de trabajo significativo para los académicos y en un referente para la educación pública nacional al adquirir reconocimiento y estatus entre la comunidad académica.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), que inicio en 1971; y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM, se fusionó con el Centro de Didáctica (CD) para crear el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en 1977 (Díaz Barriga, 1990); cuando este último desaparece, en 1977, sus investigadores se incorporan al Centro de Estudios sobre la Universidad y la educación (CESU), mismo que en 2006 se transforma en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se crea en 1978. También, aparecen publicaciones periódicas como la Revista del Centro de Estudios Educativos (ahora Revista Latinoamericana de Estudios Educativos), la Revista de la Educación Superior, de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y la Revista Perfiles Educativos, del IISUE de la UNAM. Más tarde con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), nace la Revista Mexicana de Investigación Educativa (Sánchez, 2013, pp. 32-33).

Para Jiménez (2014b, p. 32) la formación de investigadores en educación en México, en sus inicios, no ocurría como un proceso formalmente desde el *currículum*, sino, que se derivaba de la práctica profesional de aquellos académicos que se insertaban en espacios propicios para su desarrollo. [...] por lo que la conformación de una comunidad de investigadores se generaba de forma tardía [...] siendo tal surgimiento hasta la década de los cincuenta y setenta con un grupo formado en el extranjero y otro más en instituciones nacionales.

El desarrollo de ambos grupos en la investigación estuvo marcado por su autonomía intelectual, mismas que se derivó en la formación de jóvenes investigadores mediante la elaboración de proyectos propios en los que se incorporaron académicos y estudiantes. Esta etapa arrojó como resultado la creación de diversos centros, institutos y departamentos de investigación en la década de los sesenta. La creación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), siendo a principios de los ochenta fundamental el establecer como objetivo central *la formación de investigadores* a partir de la definición de prioridades y pautas de desarrollo educativo en el país (Latapí, 1994). Posteriormente, el surgimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT en 1984 implantó criterios y reglas para su reconocimiento mediante indicadores, estableciéndose el grado académico doctoral como uno de los requisitos deseables para el ingreso al sistema (Díaz- Barriga, 1998).

[...] En 1993 el grado académico doctoral se estableció ya no como un requisito deseable, sino como obligatorio para el ingreso al SNI, este acontecimiento impulsó el crecimiento del nivel doctoral de manera exponencial en la década de los noventa. [...] estos acontecimientos han hecho que el grado doctoral sea un requisito indispensable para el reconocimiento a la labor de investigación y a la docencia en ES en México. Si bien, al inicio del funcionamiento del SNI, la valoración de la actividad de investigación de tiempo completo era un elemento central, actualmente ha cobrado mayor relevancia la docencia y formación de investigadores para los niveles altos del sistema (Jiménez, 2014b, p.32).

En 1989 llega a la rectoría de la UNAM José Sarukhán Kérmez (1989-1997) quién impulsó una reforma universitaria centrada en la regulación (y autorregulación) del personal académico denominada “academización”, (Sarukhán, 1990, en Jiménez, 2014a: 319), la cual consistía en colocar al trabajo académico como el “objetivo central de la institución”, al adecuar la administración a las funciones académicas de las dependencias, con base al modelo tecnocrático implantado por el presidente Carlos Salinas de Gortari, lo que se traduce en los hechos en el establecimiento de diversos “programas” de flexibilización y de diferenciación salarial aplicadas al sector académico (sistemas de estímulos a la productividad)².

[...] dicho modelo es la “solución” al deterioro de los salarios académicos en la década de los noventa, y el mecanismo idóneo para el fortalecimiento del trabajo académico en sus distintas modalidades (docencia, investigación, difusión y gestión), incentivando sus eficacia y productividad, además de lo anterior los nuevos estímulos salariales sirven como mecanismos novedosos de reorientación y control de la labor académica, en función de las políticas tecnocráticas universitarias -articuladas parcialmente con las políticas educativas estatales- (Jiménez, 2014b, pp. 319-322).

Por lo que para posesionarse en un espacio laboral en la universidad es indispensable poseer el grado de doctor, como lo plantea Jiménez (2014b, p. 33) “estos acontecimientos son indispensables para el reconocimiento de la labor de la investigación y a la docencia en la ES en México”, lo que lleva a que la formación en investigación se profesionalice, de esta forma el ámbito académico se transforma y adecua para responder a las políticas institucionales para llevar a cabo labores de investigación.

Las características de la Universidad Nacional Autónoma de México enmarcadas en su ley Orgánica la conciben “como una institución pública descentralizada de carácter nacional y autónoma en las que las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura es la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como para generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país”. Estos objetivos se encuentran íntimamente vinculados entre sí y para su logro es indispensable el buen ejercicio de la función docente y que como se señaló se localizan definidos en la legislación universitaria.

En términos analíticos la Universidad es: a) una institución ampliamente reglamentada en sus procesos y procedimientos, lo que incide en las formas de conducir la carrera académica y en la concepción que los sujetos tiene de ella; b) sus académicos se encuentran contratados como profesores o investigadores c) las características institucionales permiten desarrollar análisis sobre las trayectorias y las actividades de los académicos prestigiados comparando los reconocimientos institucionales (promociones, becas y estímulos) con los reconocimientos nacionales (enmarcados en el SNI), extendiendo la posibilidad de indagar sobre la escala internacional el prestigio.

[...] Las condiciones institucionales y organizacionales propicias para el desarrollo de la vida académica se manifiestan en las universidades públicas de mayor prestigio en México ya que cuentan con Facultades y Escuelas de formación profesional donde el conocimiento se retroalimenta de manera constante por la heterogeneidad de la planta docente y sus visiones teóricas acerca de la disciplina que ahí se enseña; además que cuentan con institutos o centros de investigación dedicados exclusivamente a esta y su enseñanza en el posgrado. Por ello la planta académica que aquí se encuentra son figuras reconocidas en los ámbitos y círculos de investigación y generación de conocimiento, cuentan con financiamiento estable, formas de gestión que respeta y promueve la libertad intelectual, una carrera académica basado en criterios universalistas y un sistema de evaluación por pares disciplinarios (Kent et al, 2003, p. 31 en Góngora, 2011, p. 35).

Las condiciones institucionales y laborales en la UNAM de su personal académico de acuerdo al EPA (Estatuto del Personal Académico, 1974) les permiten realizar funciones de investigación ya que como lo señala en su capítulo IV artículo 38° “son profesores e investigadores de carrera quienes dediquen a la Universidad medio tiempo (20 horas) o tiempo completo (40 horas), en la realización de labores académicas”; por lo tanto los que poseen estas condiciones pueden generar líneas y estilos particulares de investigación, que favorezcan los proyectos y enriquezcan la generación y producción del conocimiento científico con libertad y autonomía intelectual para el investigador.

Aunque la tendencia dominante tanto en nuestro país como en las universidades internacionales es integrar la investigación con la enseñanza para construir “universidades modernas.” (Clark. 1997), el sistema de ES se caracteriza en buena medida por mantener distinciones entre “universidades de investigación” y “universidades de las profesiones”. Dándose la pretendida integración en la enseñanza en el posgrado (particularmente en el Doctorado). En México ambos tipos pueden o no estar separados por establecimiento: existen espacios académicos dedicados exclusivamente a la investigación y el posgrado como el Centro de Investigación y estudios avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, que tienen características de “universidades de investigación” como marca genérica; existen también establecimientos que en su interior conjugan ambos tipos como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en donde la investigación y el posgrado se realizan principalmente en institutos y centros de investigación mientras que la enseñanza profesional se lleva a cabo en facultades y escuelas”. Cabe señalar la importancia del CONACYT como un organismo público que desde su creación en 1970 apoya el desarrollo de la investigación en los posgrados a través de becas de estudio y estancias académicas, así como la ampliación de oportunidades para integrarse a grupos o redes de investigación.

Para llevar a cabo esta labor, planteamos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo construyen su trayectoria profesional como investigador en el campo de la pedagogía en la UNAM?; ¿Cuáles son los factores institucionales influyentes en el desarrollo académico? y ¿Cuáles son las limitantes y satisfacciones para llevar a cabo esta labor?

Desarrollo del contenido. Fundamento teórico

La investigación como acto generador de conocimiento requiere mucho más que la aplicación de técnicas y definiciones, Sánchez Puentes (2010) señala al respecto que el investigador, al formular su problema planifica y conduce racionalmente sus decisiones teóricas, prácticas, operativas e instrumentales con la intención de encontrar una

respuesta a su pregunta, caracterizando a la investigación formativa como innovadora en tanto que nace de reflexiones y la recuperación de experiencias para articularlas con la “instauración multidimensional de nuevos desarrollos socio técnicos” (Mejía Haro, et al., 1994, p. 31).

Becher (2001, p. 108) apunala que el trabajo de investigación científica es una pieza de propiedad intelectual privada y la disposición de este conocimiento para la comunidad es un imperativo para el avance de la ciencia, por lo tanto la circulación del saber es central y si se presenta cierta ausencia a esta condición la búsqueda del conocimiento original carecerá de sentido.

Bourdieu (2003) define a un investigador educativo como un agente que pertenece al campo el cual requiere poseer el capital y *habitus* para ser eficiente, poder responder a las demandas y apuestas del campo y producir efectos característicos a partir de tres puntos esenciales: 1) Poseer una posición objetiva. 2) Contar con el oficio de investigador educativo y 3) Ser aceptado (Bourdieu, 2003, p. 71).

Convertirse en investigador requiere de un proceso de aceptación social del agente y sus productos por parte de los miembros del campo y las instancias en función de las reglas de producción y socialidad. Este proceso se puede ubicar en dos niveles: 1) la aceptación de los productos (investigaciones, publicaciones) y 2) las asociaciones; es decir, producir capital cultural objetivado (libros y publicaciones) que pueda ser reconocido por los miembros del campo y saberse posicionar en el campo de acuerdo con el tipo, volumen y evolución del capital que poseen, y por consiguiente su notoriedad (Bourdieu, 2003, p. 44).

La publicación científica es un tema que ha quedado evidenciado en la literatura como un elemento de primer orden para la vida. Representa una moneda de cambio (Kent, 2003), es evidencia que se convierte en recurso para el reconocimiento de la comunidad disciplinar, así como también es un insumo para formular propuestas y metodologías de investigación y constituye un parámetro que mide la productividad del investigador.

Moreno (2002) menciona que en la formación para la investigación se tiene que recorrer un camino largo ante el conjunto de habilidades de percepción, construcción conceptual, instrumentales y otras más detectadas durante las tareas específicas del investigador que surgen a través de sus procesos de formación, así como las adoptadas metodológicamente al momento de participar como ayudante de investigador y durante los estudios de Posgrado que considera los procesos de producción de conocimiento, así como sus productos y configuración de momentos dentro de la investigación.

Objetivos

- Generar conocimiento sobre la labor del investigador a través del análisis de la construcción de trayectorias profesionales académicas.
- Dar cuenta de las diferentes actividades que realizan como investigadores en los diferentes espacios formativos donde se desarrollan en la UNAM.
- Indagar la conformación de las líneas de investigación para consolidarse en el campo como referentes teóricos en el campo de la pedagogía.

1. Metodología

La presente investigación cualitativa, de corte narrativo-biográfica, denominada también método auto-biográfico sitúa a los informantes como protagonistas principales y sujetos de la investigación.

Nos asumimos en la postura de la investigación cualitativa que el trabajo de indagación que desarrolla el investigador no es neutral ni objetiva, sino que parte de una forma de concebir el mundo a partir de su propia cosmovisión para explicar determinadas

realidades ante la comunidad investigadora e integrarse a una comunidad de conocimiento. En este sentido la mirada subjetiva toma una nueva connotación de construcción de los sentidos que permiten la reconstrucción de significados y concepciones, ayudando así a establecer puntos de encuentro con otros investigadores que potencializan los procesos de creación y recreación de nuevas realidades sociales.

a) Conceptualizaciones y desafíos del abordaje metodológico

Lo biográfico en educación es un campo de conocimiento que se ha ido erigiendo desde diversos espacios culturales y con armazones conceptuales variadas, ligadas a tradiciones cultivadas en las ciencias sociales. El punto de unión consiste en comprender la tensión entre lo particular y lo social. En este contexto, lo educativo no ha escapado de la incorporación de las perspectivas que dan cuenta de la vida humana (bio) y su estructura (grafía) (Souza, Serrano y Ramos, 2014, p.684).

En el proceso de construcción, el yo se mide frente a las demandas institucionales, son ordalías que dejan su estela en la configuración del ser social. En las narraciones biográficas los agentes expresan de forma múltiple, las pruebas, los ritos, que acaecen en la vida de todos los días, en la familia, en las instituciones y en la realización de las diversas experiencias profesionales (Serrano y Ramos, 2011, p. 14).

Con lo que respecta a la historia de vida como un elemento central en el análisis biográfico-narrativo Queiroz (1988), en *Relatos orais: do "indivizível" ao "dizível"*, define la historia de vida como [...] La historia de un narrador acerca de su existencia a través del tiempo, tratando de reconstruir los acontecimientos que ha experimentado y de transmitir la experiencia adquirida.

La historia lineal y los eventos individuales de los cuales se consideran las relaciones significativas que a través de él se esbozan. Entre los textos referidos que plantean los desafíos metodológicos y aporte señalamos los siguientes:

Mattingly (1991) afirma: "la narración y el análisis de la historia" pueden facilitar una especie de reflejo que, a menudo, es difícil de hacer, un examen de esos constructos ordinariamente tácitos que orientan la práctica". Romo (2013), retoma el relato de vida de una académica argentina exiliada, que se incorporó a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León en 1976, y traza el proceso de configuración del Colegio de Pedagogía y la conformación de programas de formación universitaria, además de la naturaleza de la carrera académica.

El contexto institucional de la carrera académica es explorado en Landesmann y Didou (2006), tomaron como eje central para su análisis los procesos de institucionalización de las disciplinas académicas, de las que destaca múltiples mundos institucionales. Con ello aporta elementos teóricos y metodológicos para comprender los procesos de vinculación y representación de los actores, en relación con las necesidades satisfechas o no por la institución, y el sufrimiento generado en el sujeto en su adaptación.

Butt, Raymond y Townsend (1990) dan cuenta de cómo, en el uso de pequeños grupos de colaboración, se permite que los maestros compartan experiencias, a través de historias personales y autobiografías. Cuando los profesores principiantes tienen la oportunidad de compartir sus enseñanzas, las historias personales, son capaces de hacer concreto y tangible la teoría pedagógica, mientras que así también proporcionan apoyo y soluciones para los dilemas que enfrentan en el salón de clases. Finalmente, esto permite a los maestros el intercambiar y compartir ideas, ayudándose unos a otros en todo tipo de formas, para proporcionarse mutuamente apoyo y aliento. Al impulsar estas discusiones, las narraciones de escritura exploratoria se complementan en los siguientes

temas: una descripción de su contexto de trabajo actual; una descripción de su pedagogía actual; reflexiones sobre sus vidas, personal y profesional, presentes y pasadas, pues posiblemente han dado forma a su perfil profesional actual.

Por su parte Bullough y Gitlin (2001) concluyen considerando la historia personal como un medio para develar los enlaces y conexiones con la ideología y práctica docente; exponen la relación entre sus preocupaciones técnicas y las dimensiones personales, éticas y políticas de la enseñanza que están tan a menudo descuidadas, fomentando así la reflexión activa en los sujetos.

La idea de trayectorias proviene de materiales y conceptos que sustentan la metodología de historias de vida, autobiografías, narrativas de vida, ciclos de vida, identidad profesional, etc. De acuerdo con Jiménez (2009), han sido reconocidos como una opción metodológica que permite profundizar en los recorridos o itinerarios de los sujetos, grupos o instituciones.

La reconstrucción de trayectorias académicas hace posible conocer, por medio de los sujetos, cómo se insertan en cierto campo de la práctica, el papel de las instituciones de adscripción, las redes institucionales en que se ven implicados y la forma en que se apoyan en el capital institucional y el soporte que les proporcionan (Montiel, 2014, p. 29).

Por su parte García Salord (2001, p. 12) manifiesta que la trayectoria alude a los tramos que podemos reconstruir [...] identificando un recorrido posible que ofrece la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, permitiendo ver el ritmo y la duración de un proceso (continuidad, discontinuidad e intervalos).

Bourdieu (1997, p. 82) entiende el término *trayectoria*, como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo, en movimiento y sometido a incesantes transformaciones.

La construcción en las trayectorias de las experiencias vividas parte del supuesto de que la conciencia puede historiarizarse. Maillard plantea que: *la conciencia tiene sus mitos, es decir, que la conciencia tiene la facultad de historizarse. Si bien los hechos requieren teorías que los expliquen, la conciencia necesita de los mitos para explicarse a sí misma* (1998, pág. 56).

La elaboración de trayectorias forma parte inherente de la exposición que se hace para sí mismo y para los demás. En ese sentido, la construcción se encuentra vinculada con las escenas de la vida que crean sentidos, anudando experiencias añejas, que dirigen cuanto se construye.

b) Elaboración de trayectorias y selección de los participantes

Para la elaboración de las trayectorias académica se procedió a la estructuración de una entrevista biográfica- narrativa ya que esta “remite a un relato narrado en primera persona que recupera experiencias, significados e interpretaciones sobre la biografía de la persona y sus prácticas sociales (Boniolo, 2009, p.102, en; Landesmann, 2015, p. 190). Por su parte Bertaux (2005, p. 9) apunta que el relato de vida es resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa en la que un investigador pide a una persona que le cuente toda o parte de su experiencia vivida. Por ende, una historia de vida va cambiando según se amplía con nuevos relatos/episodios (Bolívar et al., 200, p.: 379).

Se entrevistaron a siete académicas con base en los siguientes criterios: 1) ser Profesor y/o Investigador de Carrera de tiempo completo; 2) participar en la formación

profesional de estudiantes a nivel licenciatura en las carreras de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y en el Posgrado de Pedagogía la UNAM.

2. Resultados

Los inicios en el campo de la investigación educativa

Los inicios tienen que ver generalmente con la realización de la tesis de Licenciatura y estudios de Posgrado, resalta la influencia del director de tesis o del grupo de docentes de mayor afinidad en que las académicas se hayan relacionado en estos espacios. En este proceso desarrollaron y perfeccionaron habilidades intelectuales como la lectura y escritura de textos científicos, así como el conocimiento de referentes y autores claves y de frontera en la temática, lo que les permitió el ingreso y participación en proyectos de Investigación en diverso espacios dentro y fuera de la Universidad que se trasladó en sus estudios de Doctorado hacia la iniciación y consolidación como Investigadores aquí presentamos algunos testimonios.

Al realizar la tesis de Licenciatura mi asesor de tesis me brindó apoyo en el CESU, en donde encontré un mundo de información y una vida académica que me pareció riquísima con miles de perfiles respecto al trabajo en el campo de la educación, me abrió un panorama gustoso en la realización de tesis sometiéndome un año completo al desarrollo de la tesis, adquiriendo un carácter de disciplina y dedicación, en el que destinaba un horario extenso en la lectura y revisión de material y cuando tenía algún avance acudía con él asesor y se generaba un ambiente de discusión, precisión de contenidos hasta la constitución de la tesis en tiempo y en forma (Entrevista 2).

En la siguiente trayectoria apreciamos la influencia de diversas personalidades académicas que marcaron el desarrollo y formación en actividades de Investigación, primeramente a partir de la invitación de una profesora en la elaboración de un proyecto de investigación en la UNAM, lo que la impulsó en sus estudios de posgrado, lo cual llevo a cabo a la par con actividades docentes, en el discurso se aprecia la importancia de la asesoría de tesis en el fortalecimiento de la práctica como investigador. Por ultimo expresó su participación de congresos de investigación elemento claves en la vida del investigador.

Cuando egresé de la Maestría me invitaron para colaborar en un proyecto PAPIIT en el año de 1993, el cual se titulaba “Situación y Perspectivas de las Licenciaturas en Educación, Principales Tendencias” con un número de registro. Al laborar en el SUA como docente me señaló si lo investigaba y acepté. Posteriormente fui aceptada en el DIE que en ese momento se encontraba en huelga. Así que la Coordinadora del programa me dijo: -Si quieres inscríbete e invitamos a una profesora del DIE que investiga la temática a que sea tu asesora. Esta me propuso asesorarme en donde yo eligiera por lo cual decidí hacerlo siendo beneficiaria de una beca. El hecho de estar aquí de forma cercana me abrió otras expectativas y horizontes que fue el caso del proyecto, por lo cual decidí familiarizarme con las tareas de Investigación. Participo como asistente en el segundo Congreso de Investigación Educativa de COMIE en 1993 que se llevó a cabo de diversas sedes, a mí la que me quedaba más cerca fue Toluca, entonces ya me fui acercando más a la investigación con las asesorías de trabajos de tesis y eso me llevó por vías de carácter prescriptivo, del cómo deben hacerse las cosas que fue lo que me aproximó más a la Investigación. En cuanto al direccionamiento de la mi directora de tesis, ella me planteó las generalidades de la línea de Investigación que manejó acerca del análisis conceptual del discurso y la configuración de conceptos, línea que al momento en el que emprendí el trabajo de la diferenciación entre pedagogía y ciencias de la educación que facilitó mi investigación (Entrevista 3).

El desarrollo de las *competencias investigativas* forma en los alumnos de Posgrado un

aprendizaje significativo de conocimientos y habilidades, el cual les permite contar con las herramientas apropiadas para diseñar y ejecutar proyectos de investigación, propiciando la utilización de sus resultados en la retroalimentación y transformación de su práctica profesional y su conducta social (Álvarez, Orozco y Gutiérrez, 2011). Hay una profesión, la de investigador educativo, cuya función principal es generar conocimiento en el ámbito de la educación. Para ello se necesita una formación específica, que se puede dar en programas educativos formales, pero también en la práctica al lado de investigadores consolidados (Moreno 2011).

Las trayectorias y las vidas académicas de las profesoras transitaron por diversas líneas de desarrollo en su labor cotidiana. Las actividades que realizaron eran funciones de docencia, investigación, gestión y coordinación de diversos programas educativos, tanto a nivel licenciatura como posgrado, las cuales se dieron de manera conjunta, como se muestra en el siguiente párrafo.

Empecé haciendo investigación de manera más ligada a la docencia. Después, cuando hice el trabajo con el Doctor Díaz Barriga, sí hice investigación: allí nos pusimos a investigar y trabajamos mucho. En Aragón, ahí comenzó mi trabajo como investigadora, y, después, mi trabajo era fundamentalmente la docencia; no tenía horas para investigar, no era mi trabajo prioritario.

Cuando estoy en Aragón concurso por una plaza en el CISE y es ahí donde gano la plaza como investigadora. Entonces allí sí empiezo a transitar hacia ser investigadora, pero también todavía tenía una carga fuerte de docencia, porque mi trabajo era formar a los docentes de México y de América Latina; todos los que estuvimos en el CISE trabajamos en ello. A esta institución llegué en 1990; desapareció en 1997.

Mi ubicación se dio en el CESU, donde el trabajo prioritario era la investigación y no la docencia. En ese momento se nos dijo textualmente que nos olvidáramos de la docencia, que teníamos que hacer investigación; entonces me dediqué de lleno a la investigación. Transitar de ser docente a ser investigador fue bastante complicado, porque te vas creando tú una forma de trabajo, te vas creando el oficio, cuando tienes el oficio de docente preparas clases, organizas, y transitar a tener el oficio de investigador se vuelve muy difícil, porque me tuve que volver disciplinada. Quería andar por todos lados, y la investigación requería tiempo, muchas horas de trabajo, mucha disciplina, y, después de que leías, tenías que expresarlo con ideas propias, lo cual se volvió muy difícil, porque a veces me podía pasar dos días y me salían tres renglones; comprendía todo, pero plasmarlo me era muy difícil.

En ese tiempo empezaba mi tesis de doctorado, ya había empezado el doctorado. En el CESU fue una exigencia ser investigador; estar en la tesis me implicó dedicarme de lleno al aprender la ardua tarea de investigar ;realmente aprendí a investigar cuando realicé la tesis de doctorado! (Entrevista 2).

Dado que la tarea de ser investigador agrupa, se trata de estar y colaborar con otros, pues, en cierto modo, esas colaboraciones facilitan la producción. Y el mismo investigador lo considera así, de tal forma que lo busca y lo propicia. Lo adopta como parte de su identidad, que luego seculariza en sus actos a manera de *habitus*, para, finalmente, convertirlo en *doxa*, en un acto de encarnación. Estos procesos no están separados entre sí; ocurren de manera paralela.

Y, por añadidura, dichas formas de no agruparse carecen de interés; por el contrario, se fraguan alianzas, se buscan formas para sobresalir, oponerse, resistir, trasgredir, participar, para ser y estar. De tal forma, se logra el reconocimiento de los colegas y un lugar objetivado de preponderancia como autoridad. No obstante, tampoco es un estado de cosas, sino un dinamismo continuo. Esas luchas nunca concluyen, esas alianzas jamás son definitivas.

En este orden de ideas, Yurén (1999) señala que la *formación* es el proceso por el cual el sujeto se apropia de la cultura, para emprender el esfuerzo de superarla; adquiere nuevos significados, que conlleva una intencionalidad analizable a profundidad, a

través del contexto en que se desarrolla dicha formación y a través de la cual, para ser investigador, el sujeto debe asumir que debe aprender, reconociendo las ventajas que esto le confiere dentro del campo: se transforma así en una actividad cotidiana, en *habitus* y, finalmente, en encarnación. En este sentido, el siguiente testimonio se refirió que, a su ingreso al SUAFyL en el año de 1985, la Dra. Patricia Ducoing fue quien la incorporó en la realización de proyectos de Investigación.

Comencé de manera formal a la labor de Investigación cuando ingresé en el SUA desde 1985, ya de manera más concentrada y de tiempo completo. Fue entonces que Patricia Ducoing me empezó llamar a mí y a otras compañeras para la realización de proyectos de investigación que coordinaba. Pero digamos que comencé a investigar prácticamente desde la carrera, porque como yo seguí la línea de investigación con Patricia, me acuerdo que ya estaba ahí el germen, cuando entré a la maestría, pues más formal en donde coincido con mi trabajo de tesina de licenciatura que considero fue un buen trabajo de investigación, y mi formación en el DIE (Entrevista 2).

La tarea del investigador como proyecto de vida

La tarea de investigar como proyecto de vida se genera a partir de los diversos momentos de esta actividad, que se presentan, en primera instancia, con ciertos acercamientos en la elaboración de un proyecto de investigación durante el transcurso de estudios de la carrera (licenciatura y posgrados), seguido de la pertenencia a grupos, exposición, publicación de artículos de investigación, e incluso dificultades atravesadas en este campo, así como las satisfacciones y los estímulos generados ante la producción y los vínculos que propician su evolución y compenetración en la investigación educativa formal.

La formación de investigadores se basa en una formación integral, generada tanto en las universidades como en la vida familiar y social, por lo que entre más temprana sea la preparación para la investigación, será más fácil la comprensión de las actividades propias de un trabajo científico (Rojas Soriano, 1998). Asimismo, la *formación para la investigación* se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación, y que se verá reflejado en la producción que realice como agente de la investigación educativa, de acuerdo con Moreno (2003, p. 51) Con base en diversos teóricos (Heller, Ferry, Filloux, Barbier, en Sánchez, 2013) la entiende en sentido amplio, como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre, y del contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, permitiéndole adoptar o elaborar su propia identidad, que dará forma y sentido a su proyecto de vida”.

La siguiente investigadora explicó que todas las actividades en las cuales se encontró inmersa constituyen parte de su proyecto de vida, dado que es el significado de *ser académico*. Resaltó que va desde la estructuración de la institución, hasta la participación y pertenencia a seminarios, y congresos, pasando por la transitoriedad de espacios y el acompañamiento a los alumnos en cualquier área: sea docencia, investigación o gestión, conforman su tarea de investigación, caracterizada mediante la serie de beneficios y dificultades vividos en la realización de cada actividad.

En el discurso encontramos significantes ligados al desarrollo de la vida académica como pedagogos en la UNAM y que se cristalizan en su proyecto de vida.

Mucha parte de las actividades que realizo en la UNAM son las que conforman mi proyecto de vida no solo en un área sino, desde el amor a la institución con todas las dificultades que conlleva, el encontrarme en la impartición de la actividad Docente junto con los Seminarios, el asesoramiento a

los alumnos en la Investigación y la labor de la gestión para la adecuación del sistema institucional, acompañado de todas las ventajas, beneficios y desventajas, que uno no se da cuenta que posee hasta el estar en el extranjero, pero todas esas vivencias tienen sus ventajas y aprendizajes más en la Facultad de Filosofía y Letras, seguida de la transitoriedad del Sistema de Universidad Abierta y a Educación a Distancia (SUAYED) o en el Sistema de Universidad Abierta (SUA y todos los espacios en lo que se me ha permitido estar, AFIRSE, los congresos de COMIE, eventos que he organizado o colaborado. Es todo es un proyecto de vida con más ventajas que desventajas, pero eso sí con mucho trabajo que se ha tenido que invertir (Entrevista 2).

En la vida académica la investigación es una actividad fundamental que vincula la formación de nuevas generaciones de profesionales en conjunto con la difusión de conocimientos, la cual consideramos a continuación:

La academia para mí significa mezclar los tres grandes ejes rectores de esta universidad que son; la Docencia, la Investigación y la Difusión, me parece que esas vetas que abre la Universidad te llevan a contar con una formación académica disciplinaria y amplia específicamente sobre la vinculación en las actividades de temáticas, redes y con colegas que amplíen el panorama de lo que es investigar, de los recursos y participación en los cuerpos colegiados en general que engloba una serie de intereses concretos con respecto a líneas de investigación específicas con el perfil de los investigadores, a partir no sólo de la impartición de grupos sino también de investigaciones, de seminarios y en la coordinación de grupos de investigación, con la lectura, participación en comités tutorales y los niveles de participación en órganos colegiados para la toma de decisiones e instrumentalizar cuestiones de carácter formal en el ámbito de la docencia, de la investigación la difusión (Entrevista 5).

En el párrafo continúo apreciamos la tarea de investigar como proyecto de vida, la que tomó importancia a partir de su investigación de Maestría, que a su vez fue la base del Doctorado permitiéndole la elaboración de artículos, capítulos de libros y la importancia de asesor tesis en la vinculación de diversas temáticas y metodologías. Del mismo modo se aprecia el involucramiento en asociaciones o grupos e investigadores que la llevaron a visualizarse en la Investigación Educativa.

La investigación de la Maestría fue la base del Doctorado, a su vez el Doctorado me ha permitido derivar artículos, capítulos de libros, etc. vinculándome con gente para asesoría de tesis, cuando me involucraron con el evento de AFIRSE, el Congreso de Epistemologías y Metodologías la responsable me invitó para formar parte del Comité Científico para mí fue muy valiosos ya que mi función era darle una estructura a un evento internacional, una acción muy generosa, pero sobre todo el compromiso de redactar, todo lo que fue investigación educativa me fue proporcionando ideas. Posteriormente al involucrarme en la realización de los estados del conocimiento de 1992 – 2002 tuve bajo mi responsabilidad un capítulo de la formación en las Licenciaturas, lo que me llevó a explorar diversas temáticas de investigación y tratar de posicionarme en ellas (Entrevista 7).

De acuerdo a (Bourdieu, 2003, p. 129), para convertirse en investigador se requiere tener el oficio, un lugar objetivo y construir productos que puedan ser aceptados y legitimados por los miembros del campo, mediante este proceso se adquiere visibilidad, prestigio y nombre Así como la pertenencia a asociaciones a través del acceso a grupos de reconocimiento. La pertenencia a estos grupos equivale a ser aceptado, existir y con ello tener la posibilidad de tener efectos en el campo y alianzas que apoyen los procesos de reconocimiento y legitimación. A continuación se muestra la relevancia de la pertenencia a estos grupos de investigación donde la interacción con los colegas propicia oportunidades de interacción con otros grupos para la creación y consolidación de redes de investigación.

El COMIE ha sido otra línea en la que he participado en los primeros estados del conocimiento, y del que se propician los vínculos con distintos colegas e instituciones, al estar en el COMIE he

formado parte del grupo de iniciación de socios y fundadora, este gremio que es tan importante en nuestro país se concibe como el resultado de propiciar oportunidades, primeramente como dictaminadora de investigaciones cuando iniciaron los fondos de SEP, CONACYT, también me han invitado a colaborar en la UIA en el Departamento de Educación y formo parte del Comité académico del departamento de Educación, ahí también uno mira otras realidades de lo que acontece, y bueno la dictaminación genera práctica y conocimiento entrelazando siempre a la Docencia con la parte de la Investigación (Entrevista 1).

La publicación científica es un tema que ha quedado evidenciado en la literatura como un elemento de primer orden para la vida científica (Bazerman, 2012, Blakeslee, 1997; Russel, 2003; Carrasco y Kent, 2011). Representa una moneda de cambio Kent (2003); es evidencia que se convierte en recurso para el reconocimiento de la comunidad disciplinar. También es un insumo para formular propuestas y metodologías de investigación, y constituye un parámetro que mide la productividad del investigador y que se manifestó en la trayectoria anterior, al ser actualmente un referente de los estudios sobre Filosofía y Epistemología de la educación.

Por otra parte, describió algunas de las dificultades encontradas en la investigación, como la presión, al delegar responsabilidades para el buen funcionamiento del trabajo colaborativo; aunando a ello la búsqueda del equilibrio con los ámbitos profesional, personal y familiar.

Las dificultades es que hay que combinar desde los lugares de funcionamiento de un trabajo colegiado, que conlleva mucha presencia, precisión, a mí, me generaba mucha angustia, porque había que diferenciar y delegar responsabilidades, así como el apoyo del trabajo en equipo para la realización de proyectos, sin dejar de lado la parte familiar. Es muy complicado, debido a que no puedes otorgar mayor importancia a estas dos cuestiones, al trabajo y a la vida familiar (Entrevista 4).

En el siguiente testimonio, el oficio del investigador es solitario. Se empieza con los estudios de posgrado (generalmente de doctorado) y se consolida con los proyectos que se realizan en momentos posteriores, al ser responsables directos de ellos.

Dentro del camino de la investigación transitas por senderos de lecturas hacia la articulación entre ideas y la explicación del objeto al que te estás acercando, el cual vas construyendo y en el que vas encontrando la relación e interrelación. Primeramente, en la realización de la tesis de doctorado, se puede visualizar como un trabajo solitario, en el que debes encontrar el camino, el que se torna difícil, pero después, cuando ya se aprende a investigar, lo que conlleva es el ir desarrollando otros proyectos de investigación: es este momento en el que encuentras ese transitar (Entrevista 1).

El reconocimiento de la producción del investigador es esencial en la vida del académico, lo provee de prestigio ante la comunidad académica (Becher, 2001), lo posiciona como un hito del saber de la temática y esto es muy gratificante, como lo es el acceso al SNI, y, en un segundo momento, la obtención de estímulos y nombramientos en esta área de investigación. Esto le facilita externar su trabajo y el reconocimiento en diversos lugares, a partir de su participación en seminarios y congresos, aunado a la producción y reconocimiento de textos elaborados con su autoría.

Dentro de la actividad y producción de investigaciones se pueden constatar las satisfacciones de prestigio y motivaciones económicas, tal vez deseadas porque no se traduce en lo inmediato, pero si uno ingresa al SIN, existen estímulos como una beca, la cual, si eres merecedor de ella, hay que mantenerla, así como la obtención de nombramientos de profesor-investigador, que me ha abierto puertas, por medio de las cuales he dado a conocer mi trabajo en otros lugares de la República y fuera de México. En cuanto a la producción de libros, ha tenido cierto reconocimiento el de *Trayectorias Conceptuales y Entramados Discursivos en el Campo Pedagógico en México*; sin

embargo, este devenir se genera conforme vas adquiriendo movilidad en los eventos nacionales e internacionales, mediante la colocación de trabajos y organizaciones. Estos procesos me han dado muchas satisfacciones, indudablemente, más en términos de consolidación en un colectivo de investigación, de estar más cerca de gente que esté interesada en los temas y discutirlos; claro, si le agregas un pago, pues yo más feliz todavía (Entrevista 3).

Por lo tanto, para convertirse en investigador se requiere tener el oficio, un lugar objetivo y construir productos que puedan ser aceptados y legitimados por los miembros de ese campo; mediante este proceso se adquiere visibilidad, prestigio y nombre (Bourdieu, 2003, p. 129). Así como la pertenencia a asociaciones a través del acceso a grupos de reconocimiento, lo que equivale a ser aceptado, existir, y con ello tener la posibilidad de tener efectos dentro de ese campo, además de alianzas que apoyen los procesos de legitimación, como en el caso de nuestras entrevistadas.

Limitantes y satisfacciones en el ámbito de la investigación

En cuanto a las limitantes dentro del campo de la investigación los académicos señalaron que estas parten de los niveles de desarrollo y habilidades como la escritura, coherencia y articulación de ideas. Otra limitante que describió son las establecidas a partir de las posiciones teóricas vislumbradas hacia la adaptación y conjunto en el modo de trabajo que suele diferir de la visión entre cada investigador. Además del equilibrio entre la vida personal y profesional.

Una limitante es que no todos tenemos el mismo nivel de desarrollo en cuanto a la escritura y en cuanto a la elaboración de artículos, si bien tenemos la misma formación para unos es más fácil hacer capítulos de textos que para otros, y luego tratar de que todos tengan una mínima coherencia, una relación entre todo lo encontrado de cierto tema y la forma en que se aborda según el estilo y formación de cada investigador, también podría considerarse como limitante las posiciones teóricas que resulta de manera positiva o negativa conforme al grupo de trabajo o gente con la que se establecen redes de comunicación e investigación. [...] Las dificultades es que hay que combinar desde los lugares de funcionamiento de un trabajo colegiado que conlleva mucha presencia precisión, a mí me generaba mucha angustia porque había que diferenciar y delegar responsabilidades, así como el apoyo del trabajo en equipo para la realización de proyectos sin dejar de lado la parte familiar. Es muy complicado debido a que no puedes otorgar mayor importancia a estas dos cuestiones, al trabajo y a la vida familiar. (Entrevista 1).

El trabajo académico es emocional, en el discurso se muestra el compromiso, la pasión y satisfacción de llevar a cabo sus labores y la entrega total por esta, lo que conlleva a eficientar y entregar productos de calidad que son un hito para el campo de la investigación educativa.

Pues las satisfacciones de producir, de aprender y seguir aprendiendo específicamente se dan a partir de los procesos de investigación propia y en conjunto, debido a la generación de aprendizajes que puedo ir leyendo y acompañando, como el que suele darse con los estudiantes. Creo que aquí en el Colegio –de Pedagogía- si uno no pertenece a un programa este proceso se vuelve algo muy solitario, sin embargo cuando uno logra pertenecer a un programa como APEAL, se van generando las cosas de manera beneficiosa debido a los financiamientos que se pueden obtener, en mi caso puedo señalar los financiamientos de DGAPA o PAPIT (Entrevista 6).

3. Conclusiones

La Investigación educativa es fundamental en la vida académica, en la construcción de esta encontramos bifurcaciones claramente ya que algunos de los académicos empezaron esta labor a partir de la conexión con un académico posesionado en la

Universidad donde realizaban funciones de ayudante, o de servicio social. Al egresar empieza su proceso de elección de tesis. Las académicas entrevistadas tuvieron la fortuna de ser de las primeras generaciones egresados en el Colegio de Pedagogía por lo tanto, en sus diversos intereses temáticos de investigación edificaron campos de indagación e intervención de los pedagogos. Destaca en este momento el papel del mentor ya que es la figura que da pauta para entender y tener cierta predilección y elección de un campo temático de la Investigación. Manifiestan la relación de ser estudiante de posgrado primeramente de maestría, y posteriormente de doctorado para posicionarse en una línea de investigación, donde a la par vivencian la seguridad laboral a partir de los concursos de oposición para obtener una plaza laboral en la UNAM, ya sea como Profesor de asignatura y/o Profesor de carrera TC en la FFYL y de Investigador en los institutos, y que es primordial para el arraigo de un trabajo estable y da pautas para consolidarse en la carrera académica.

De la misma manera que en la docencia; el papel del mentor como un sujeto constitutivo en la tarea de la investigación es elemental y se encuentra detallado en las narraciones, también muestran el posicionamiento en una línea de investigación que conlleva a diseñar y desarrollar proyectos al interior de la UNAM. Encontramos la participación en procesos de formación de grupos de investigación dentro y fuera de la UNAM, además de la pertenencia a redes de investigación mexicanas ligadas a CONACYT y el ingreso y permanencia en el SNI. La relación con otras redes de académicos a nivel mundial y que conforman ciertos campos de conocimiento en el estudio de la Pedagogía y las Ciencias de la educación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Villar, V. M; Orozco Hechavarría, O. y Gutiérrez Sánchez, A. (2011). "La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas". *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, vol.3, pp.24.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Blakeslee, A. (1997). "Activity, context, interaction and authority: learning to write scientific papers in situ". In: *Journal of Business and Technical Communication*.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva Etnosociológica*. Barcelona. Bellaterra.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Biblioteca de la Educación, Educación superior. Barcelona. Gedisa.
- Bolívar, A. (2014). "Las historias de vida del profesorado: voces y contextos en Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías". *REMIE-COMIE*. México, 2014, pp. 711-734.
- Bolívar, A; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid. La muralla.
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la universidad*. México. CESU-UNAM y Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. París. Ed de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico (trad. J. Jordá)*, Barcelona. Anagrama (Trabajo original publicado en 2001).
- Bullough, R. y Gitlin, A. (2001). *Becoming a student of teaching: Linking knowledge production and practice*, New York, Routledge Falmer.
- Butt, R; Raymond, D. y Townsend, D. (1990, April). "Speculations on the nature and facilitation of teacher development as derived from teachers' stories". In: *Paper*

- presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Boston, MA. (ERIC Document Reproduction No. ED 325 450).
- Carrasco Altamirano, A. y Kent, S. R. (2011). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias". *REMIE*, 2011, vol. 16, núm. 50, pp. 679-686 (ISSN: 14056666).
- Cesu (2006). "Propuesta del Centro de Estudios Sobre la Universidad para convertirse en Instituto". *Perfiles educativos*, vol. XXVII, núm. 114. México DF. CESU-UNAM, pp. 168-189. Centro de Estudios Superiores Universitarios.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. Coordinación de Humanidades UNAM. México. Porrúa.
- Cornejo, M. (2006). "El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas". *Psykhe (Santiago)*, vol. 15 (1), pp. 95-106, en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008> (06/ junio/2016).
- Díaz Barriga, Á. (1998a). "La investigación en educación: conformación y retos", trabajo presentado en el seminario: "La sociedad mexicana frente al tercer milenio. UNAM-Coordinación de Humanidades, 7-10 de septiembre de 1998.
- EPA-UNAM (1974). "Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México". *Legislación académico-laboral universitaria* (2018). Ciudad Universitaria. AAPA-UNAM, pp. 105-131.
- Gongora, E. (2011). Prestigio académico. Estructuras, estrategias y concepciones. El caso de los sociólogos de la UAM. México. ANUIES.
- Jiménez Nájera, Y. (2014a). *La construcción social de la UNAM. Poder académico y cambio institucional (1910-2010)*. México. UPN.
- Jiménez Vásquez, M. S. (2014b). "Trayectoria profesional de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico". *Perfiles educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, México. IISUE-UNAM, pp.30-48.
- Jiménez Vásquez, M. S. (2009). "Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral". *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, vol.11 núm. 1.
- Kent, R. (2003). "Claves sociológicas para analizar la ciencia como sistema social", en Documento de trabajo; *La Investigación científica y el desarrollo tecnológico en las universidades públicas mexicanas: Marco Institucional, Formación de Científicos y Vinculación Social*, Cuerpo Académico.
- Knight T, P. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid. Narcea.
- Landesmann, M. (2015). *Instituciones educativas trayectorias e identidades de sus sujetos*, Posgrado en Pedagogía. México. UNAM.
- Landesmann, M. y Didou A. S. (Coords.) (2006). "Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades". México. Casa Juan Pablos, en Vitoria; Saucedo; Guzmán; Sandoval, y Galaz (s.f). *Capítulo 2 Carrera académica. Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y de debates 2002-2011*, p.431.
- Landesmann, M. (enero-abril 2001). "Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 11, vol. VI, en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00297&critorio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n011/pdf/rmiev06n11scB02n02es.pdf> (17/Agosto/2014).

- Latapí, P. (1981). “Diagnóstico de la educación en México”. *Perfiles educativos*, N°14 octubre-diciembre. México. UNAM, p. 33-50. Publicado de nuevo en Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México. FCE, pp.13-41.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México D.F, FCE.
- Laudel, G. y Gläser, J. (2007). *From apprentice to colleague: The metamorphosis of Early Career Researchers*, Springer Science y Business Media B.
- Maillard, C. (1998). *La razón estética*. Barcelona. Laertes.
- Mattingly, C. (1991). “Narrative reflections on practical actions: Two learningexperiments in reflective storytelling”. In D. A. Schon (Ed.), *The reflective turn: Casestudies in and on educational practice*. New York, NY. Teachers College Press, pp. 235-257.
- Mejía Haro, A; Díaz Mendoza, R. y Luna Pacheco, F. (1994). “Innovación educativa en la universidad pública”. *Reencuentro*, núm. 14. México. DF, UAM.
- Moreno Bayardo, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México. Universidad de Guadalajara.
- Montiel Oviedo, M. A. (2014). *Vínculos, transferencias y deseos de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM*. México. D.F. ANUIES.
- Pérez Rivera, G. (1987). “La formación docente en la perspectiva del centro de didáctica y su proyección en el centro de investigación y servicios educativos (CISE) de la UNAM”. *Perfiles educativos*, núm. 38. México D.F. CESU-UNAM, pp. 5-19.
- Queiroz, M. I. (s.f). Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”. In: Simpson, O. (1988). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo. Vértice, pp. 14-43.
- Romo Beltrán, R. M. (2013). “Trayectorias y cambios identitarios en dos grupos académicos. Refundadores y herederos del Colegio de Pedagogía. Universidad Autónoma de Nuevo León (1970-1990)”. *CPU-e revista de investigación educativa*, núm. 17. México, pp. 41-65.
- Rojas Soriano, R. (1998). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*, México. Plaza y Valdés.
- Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en las ciencias sociales y humanas*. México. CESU-UNAM/ ANUIES.
- Sánchez Puentes, R. (2009). *Propuesta teórica para el análisis de la conformación del oficio de investigador en el Doctorado de pedagogía*. Ponencia presentada en el “X Congreso Nacional de Investigación Educativa”, COMIE, Veracruz, México.
- Sánchez Ramírez, M. A. (2013). *Autonomía intelectual, el caso de los investigadores en educación*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México D.F. FFyL UNAM.
- Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México. UPN.
- Souza, E. C; Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M. (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista mexicana de Investigación educativa. Sección temática Autobiografía y educación*. Vol. 19, núm. 62, pp. 683-694.
- Yuren Camarena, M. T. (1999). “Formación horizonte al quehacer académico”. *Reflexiones filosófico- pedagógicas*. México. UPN.

NOTAS

¹ Licenciatura en Pedagogía. Egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. México. Maestría y Doctorado en Pedagogía. Egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor tiempo completo. Universidad



Pedagógica Nacional, México y Profesor Asignatura. Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. jesuscarlosmelchor@gmail.com

² Cfr. Jiménez (2014^a, pp. 320-322) plantea que los procedimientos de flexibilización-estratificación salarial y estimulación de la competencia y productividad académicos, creados originalmente, por la tecnocracia del gobierno federal y aplicado, con algunos ajustes, por la administración de Sarukhán fueron los siguientes: 1) El programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico (PREPAC), vigente de 1990 a 1992, y sustituido a partir del 1993 por el Programa de Primas del Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo (PRIDE). 2) El Programa de Estímulos a la Productividad y el Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG). 3) El Programa de Fomento a la Docencia para Profesores e Investigadores de Carrera (FOMDOC), vigente a partir de 1993. 4) El programa de Reconocimiento y Apoyo al Personal Emérito, a partir del 1990.

Lo que tuvo como consecuencias las siguientes características del trabajo académico: a) *Sobrerregulación del trabajo académico*: sobrevigilancia de la actividad académica mediante múltiples mecanismos de supervisión internos y externos, tradicionales y nuevos (al “programa anual de labores” y al informe anual de actividades académicas señaladas en el EPA arts. 56 y 60), se agregan al SNI, los diversos programas de estímulos, los proyectos de investigación financiados interna y externamente –CONACYT, SEP, UNAM, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES); y de las propias instituciones en particular, los cuales tienden a configurar un sistema de control exhaustivo del quehacer académico (un panóptico académico), a través de distintas instancias de evaluación universitarias y del exterior (consejos, comisiones, comités), en las que participan distintos agentes (académicos de dentro y fuera de las dependencias, autoridades académicas universitarias, alumnos y tecno-burócratas externos de diversos niveles), con los que el trabajo académico pierde autonomía, es decir, la rendición de cuentas atenta contra la libertad académica; b) *Refuncionalización polivalente de la actividad académica*: reorientación de la labor académica hacia la polivalencia o flexibilidad funcional real (realización de múltiples funciones conforme a las “exigencias de la institución”, determinadas en alto grado por el poder burocrático hegemónico), al obligar a los académicos a cumplir fielmente el artículo 2 del EPA a través del cumplimiento simultáneo de las funciones de docencia, investigación, difusión y gestión, con lo cual el trabajo tiende a ser refuncionalizado con base en los “requerimientos” de la institución definidos frecuentemente por el poder burocrático y sus prioridades político-académico (Muñoz, 2002, De La Torre, 2004; cfr. Jiménez, 2014^a. P. 322).



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 educó, 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 despegarnos 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 Sverdlick (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>



LAS NARRATIVAS Y SU TRAYECTO METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN DE DOCENTES MEMORABLES

NARRATIVE AND ITS METHODOLOGICAL ROUTE IN THE INVESTIGATION OF MEMORABLE PROFESSORS

LA NARRATION ET SON TRAJET MÉTHODOLOGIQUE DANS LA RECHERCHE DE PROFESSEURS MARQUANTS

Maria de Lourdes Moscoso Amador¹
Fernando Pesántez Avilés²

Resumen

El presente artículo se configura desde la necesidad de responder a la interrogante ¿qué es lo que convierte a la narrativa en el *método por excelencia* al momento de investigar la vida y profesión de aquellos docentes merecedores de la categoría de memorable? Se toma como base a la narrativa biográfica para otorgar sentido a la autoreflexión de la memoria escolar tanto de estudiantes egresados cuanto de docentes memorables. La unidad de análisis la constituye la Universidad del Azuay y en particular los protagonistas del período 1990-2010, constituidos por exalumnos que ejercen la docencia en la institución, colegas docentes y autoridades de esa época. Al comparar los objetivos del positivismo con los de la hermenéutica del relato, se clarifica cómo es que la interpretación de lo vivido nos da luz sobre los procesos pedagógicos que guiaron a aquellos que son considerados memorables. Las vías de la legitimidad hermenéutica se ven analizadas junto con la injerencia de la narración en el campo educativo, para finalmente conocer lo que en otros países se ha descubierto a cerca de dicha categoría.

Palabras clave: narrativa; hermenéutica; Universidad del Azuay; docentes memorables

Abstract

The present paper encompasses the necessity to answer the query about what gives narrative the category of *the method by excellency* at the moment of investigating the life and profession of those teachers who have earned the title of memorable. Biographic narrative is taken as the instrument to enrich self-reflection on the scholar memories not only of graduates but also of exceptional teachers of Universidad del Azuay, which becomes our unit of analysis. The sample is formed by former students who now teach at the institutions, as well as by co-workers and authorities of the period 1990-2010. If we compare the objectives of positivism with those of hermeneutics, it is clearly understandable how the interpretation of lived events enlightens the pedagogical processes which guided our memorable professors. The legitimacy of hermeneutics and narratives, of the categories of memorability, is shown in the educative field of some countries to be shared and extended to others.

Keywords: narrative; hermeneutics; Universidad del Azuay; memorable professors.

Résumé

Le présent article se justifie par le besoin de répondre à la problématique suivante : « qu'est ce qui donne à la narration la caractéristique de *méthode par excellence* lors de l'enquête sur la vie et le métier de certains professeurs qualifiés de marquants ? » On prendra comme instrument le récit biographique pour enrichir l'autoréflexion de la mémoire scolaire aussi bien d'élèves diplômés que de professeurs marquants de l'Université del Azuay, qui deviendront notre unité d'analyse. L'échantillon est constitué par d'anciens étudiants de la période 1990-2010 qui enseignent actuellement dans l'établissement, par des collègues mais aussi par des professeurs et haut-responsables de l'université. En comparant les objectifs du positivisme à ceux de l'herméneutique du récit, on comprend pourquoi l'interprétation du vécu éclaire les processus pédagogiques qui ont guidé ceux que l'on considère comme marquants. La légitimité de l'herméneutique et l'influence de la narration dans le champ éducatif sont analysées pour finalement identifier les recherches faites dans ce secteur à l'étranger.

Mots-clés: narration; herméneutique; Université del Azuay; professeurs marquants.

Recepción: 09/06/2021

Evaluado: 21/07/2021

Aceptación: 19/08/2021

Introducción

Hablar de narrativa, es hablar de comunicación, de memoria, de relato. Para Bolívar, la narrativa es “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; [...] las formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar Botía, 2002, p. 44). El hecho de *narrativizar la vida en un autorrelato* se convierte en una manera de *inventar el propio yo*, de *darle una identidad*. Clandinin y Connelly (2000), la consideran como una trama argumental, basada en un tiempo, en una situación y llevada a cabo por medio de personajes. Es *temporal, social, local y situada* (Clandinin, 2013).

La narrativa dentro del campo de la enseñanza, o también conocida como memoria escolar, se constituye en la adopción de maneras diferentes de acceder a la educación. Se la puede explicar como la forma individual de reflexión sobre la memoria o el recuerdo de la experiencia al reconstruir el *yo* mediante la evocación y recreación (Porta & Ramallo, 2017). Esta memoria está latente y puede ser recuperable a través de relatos biográficos para capturar pedazos de razones y emociones de sucesos pasados (Segovia, 2010). Cuando a estos relatos se los carga de significado e identidad son capaces de construir historia.

Lo que se reconstruye es una historia de la educación desde adentro, desde la voz del sujeto, pero también desde *las voces* de los registros, los archivos, documentos escolares, e incluso imágenes. Desde las voces de informantes clave, de colegas y cuanto nos permita recuperar trazas de vida del investigado. Se pondera lo vivido y lo sentido a partir de lo invisibilizado o lo olvidado (Porta, Alvarez & Yedaide, 2014).

La narrativa constituye uno de los pilares de la presente investigación. Una vez identificados los docentes memorables, a través de encuestas aplicadas a los estudiantes egresados de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay en el período 1990-2010, se aplicarán entrevistas a profundidad a los docentes calificados como memorables y será mediante la narrativa cómo ellos nos permitirán ingresar en diversas aristas de su vida. La presente investigación nos guiará a través del paso del positivismo

a la hermenéutica en su afán por interpretar las narrativas, la aplicación de los relatos y finalmente, el papel de la narrativa en la investigación de docentes memorables.

“La narración es una de las formas más potentes de crear significado y de organizar el conocimiento. Los relatos no sólo son fundantes de la identidad cultural de una sociedad, sino que también sirven para articular y así comprender diversas concepciones de la educación, explorar nuevos paradigmas de investigación, y configurar la estructura generativa para la enseñanza de materias temáticas. La narrativa otorga sentido al mundo y a la experiencia” (Sarasa, 2012, p. 178).

Del positivismo a la hermenéutica

Con el decaimiento del positivismo como el único camino para llegar a la ciencia, se presenta la hermenéutica como una opción diferente y se incluye a la investigación biográfico-narrativa como una perspectiva o enfoque específico de investigación en educación, y no simplemente como otra metodología cualitativa. La narrativa ha venido a cambiar la manera de comprender las ciencias sociales. A pesar de que se ha cuestionado mucho su fiabilidad y validez, los relatos presentan amplia fundamentación epistemológica.

A manera de síntesis, se presenta a continuación un cuadro comparativo entre el positivismo y la hermenéutica, y por qué nuestra propuesta calza más con un enfoque de tipo hermenéutico .

Tabla 1. Cuadro comparativo Positivismo-Hermenéutica

POSITIVISMO	HERMENEUTICA	INVESTIGACION DOCENTES MEMORABLES
Reconocido por Kant, Stuart, Spencer, Comte.	Reconocido por autores como: Bruner, Geertz, Van Manen, Berger, Denzin.	Basado en autores como Porta, Aguirre, Bain.
Empieza a decaer por su enfoque cerrado.	Nuevo modo de conocer las ciencias sociales.	Investigaciones realizadas mayoritariamente en Argentina y Estados Unidos. Nueva en Ecuador.
Método cuantitativo.	Método cualitativo.	Investigación biográfica mediante relatos. Sin embargo, será importante la re-incidencia de criterios característicos presentes en los relatos de los diferentes sujetos.
Legítimo y válido.	Enfoque de investigación con legitimidad y credibilidad (Bolívar et al., 2001).	Se logra a partir de la profundidad de la entrevista, de la indagación metodológica y formal.
Foco en la medición, el conteo, lo observable.	Foco de la investigación en la interpretación.	“ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1994, p. 20).
Hipótesis, evidencias, leyes inductivas (Van Manen, 1990).	Corte interpretativo y microsocioal (Bolívar & Domingo, 2006).	Hermenéutica. Comprende e interpreta los significados de las experiencias personales, denominando a esta modalidad “interpretación narrativa” (Bruner, 1988, p. 25).
Examina el objeto	La narrativa se relaciona con el dato	Entrevista abierta, natural,



descomponiéndolo en partes.	de manera natural y accesible.	consensuada.
Importancia del objeto. Riqueza del objeto.	Reivindicación del sujeto. Riqueza de los significados.	Foco en el docente memorable y su injerencia en la práctica docente. Trasciende el contraste entre objetividad y subjetividad y vuelve a los orígenes del modo de conocimiento (Bolívar Botía, 2002).
La objetividad se logra tomando distancia entre el investigador y lo investigado. Cuanto menos subjetivo y más objetivo sea, habrá mayor grado de científicidad (Kant, 2018).	La subjetividad de los sujetos es narrada de forma explícita e investigador e investigado están íntimamente relacionados.	Se interpretan las subjetividades narradas recogidas a través de entrevistas a profundidad y grupos focales, las cuales aportan más datos mientras más cercanía se logre entre entrevistador y entrevistado, en las relaciones y vivencias personales (Dilthey, 1957).
Razón físico-matemática. (Ortega y Gasset & Novella, 1971, pp. 16-17).	Razón narrativa. (Ortega y Gasset & Novella, 1971, pp. 16-17).	Relatos recogidos en base a entrevistas a profundidad.
Cientifica las vivencias del ser humano. Pretende explicar y descomponer las vivencias en variables a ser generalizadas.	Reflexión sobre la propia experiencia genera conocimiento. Narrativa como investigación científica humanizada (Van Manen, 1994).	Interpretación de lo hablado y de lo silenciado. Se complementa con la historia de vida.
La finalidad de la enseñanza en conseguir resultados determinados.	Constructora de conocimiento en educación. Enseñanza como un <i>texto</i> cuyo significado está otorgado por los actores.	Aporte a la educación. Investiga criterios para identificar docentes memorables. Complejidad psicológica de las narrativas se muestra en sus dilemas y conflictos, dando sentido y comprendiendo las vivencias narradas (Bolívar Botía, 2002).
Distorsiona los significados individuales.	"El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas" (Bruner, 1988, p. 27).	El actor es el único quien da sentido a la acción y su propósito es explicado a través del relato.

Fuente: Autores

El interés actual por los relatos y la narrativa puede ser visto como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, como formalismo científico, y hacia el conocimiento como información. El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal (Van Manen, 1994, p. 159).

Legitimidad de la Narrativa

La narrativa y su enfoque en volver a lo básico, a las vivencias significativas diarias, no rechaza a la ciencia. Bruner es uno de los autores que más ha trabajado en otorgar a la narración, como modo de conocimiento, un estatus epistemológico (1988). En este sentido, si los fenómenos naturales forman conexiones entre sus elementos mediante la *explicación*, la *interpretación* (hermenéutica), vendría a ser la manera cómo se otorga significado y sentido al accionar humano. Así mismo, Ricoeur (1995) está a favor de que las ciencias sociales sean investigadas a partir de la dialéctica, en donde se comprende a través de la explicación y viceversa.

En el enfoque científicista, el modo de conocer se da por medio de reglas y principios prescriptivos. En contraste, el enfoque narrativo, presenta al conocimiento por medio de la experiencia, de una manera descriptiva que incluye eventos, tiempos y espacios relatados (M. Huberman et al., 2000). El primer enfoque necesita de racionalidad y verificación oficial, el segundo se centra de manera cualitativa en vivencias dentro de contextos específicos, conocidos también de manera legítima, con sus propios criterios de verificación (Bruner, 1988, p. 23). Argumentando de un modo lógico-científico, el conocimiento narrado parte de que el actuar humano es único e irrepetible, no pudiendo así, ser categorizado; si la ciencia presenta conceptos, la narrativa presenta descripciones singulares no susceptibles a generalizaciones. No se pretende establecer una dicotomía entre ciencia y arte, sino a decir de Bruner (1988), son modos complementarios que reclaman únicamente un carácter epistemológico hacia lo narrativo, que debe ser mediado y complementado hermenéuticamente (Bolívar Botía, 1995).

La narrativa no pretende “producir conocimiento que conduzca a la predicción y control de la experiencia humana; en su lugar, generan conocimiento que profundiza e incrementa la comprensión de la experiencia humana” (Polkinghorne, 1988, p. 159). Bolívar (2002) afirma que la narrativa presenta secuencia y no categorías, prefiere la coherencia a la lógica y la comprensión a la predicción

Si bien es cierto que el razonamiento paradigmático está presente en la investigación cuantitativa y cualitativa, en la primera las categorías se establecen de acuerdo al interés y número antes que se obtengan los datos; en la segunda, los datos recogidos pueden o no inducir a crear códigos – más que categorías- significativos. Para Bolívar,

La mayoría de los análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso que produce clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes. De este modo, no difieren, en este aspecto, de los llamados análisis cuantitativos, sólo que ahora las categorías no están predeterminadas, son inducidas o emergen de los datos (Bolívar Botía, 2002, p. 9).

A lo que el mismo autor a continuación añade que se suele diferenciar únicamente entre investigación cualitativa y cuantitativa por el modo de recolección de datos, más no por su análisis y representación, por su “forma distinta de hacer emerger teoría” (Bolívar Botía, 2002, p. 7). Para el análisis cuantitativo se clasifican los datos previamente establecidos, en categorías, subcategorías, casillas, aplicadas a los *temas* de cada entrevista. Mientras que la narrativa analiza no por la categoría, sino por la analogía que puede o no ser descubierta en cada uno de los mundos y sentidos otorgados por la individualidad del ser.

Así pues, la narrativa es una forma legítima de construir conocimiento, con sus propios criterios de validación y fiabilidad. Se trata de investigaciones de casos particulares analizados narrativamente; es decir, el relato del investigado se analiza a partir de una

narración que otorgue significación a los datos, se busca elementos singulares (no generales), que den forma a la historia. El investigador busca configurar una historia de vida otorgando significados y significantes auténticos, sin manipular la voz del participante (Bolívar, 2002).

El investigador narrativo analiza mediante el desarrollo de un argumento que le facilite unir elementos para lograr dar respuesta a un por qué. Los datos pueden no surgir únicamente de un relato, sino pueden venir complementados por un grupo focal, informantes clave, entrevistas flash, análisis documental, entre otros, proporcionando así una vía de triangulación. Se interpretan los datos con el fin de revelar el carácter individual de cada caso. De esta manera se genera conocimiento social Bruner (1988); o en el caso concreto del conocimiento educativo, al indagar, por ejemplo, en las trayectorias docentes de varios participantes, sus historias de vida (de manera categorial o estructural), para reconstruirlas narrativamente en busca de algún criterio común.

El análisis cualitativo de estos datos suele darse de manera inductiva, en la que los datos generan categorías. De esta manera, Glasser & Strauss (1967) afirma que el análisis inductivo puede tornarse sucesivo y recurrente al reformular una y otra vez, tanto los datos, cuanto las categorías generadas por los datos, hasta agotarlos. Posteriormente, entre categorías puede establecerse más relaciones por medio de matrices, las cuales podrían llevarnos a un conocimiento general basado en relatos particulares. Para validar el conocimiento, este debe ser abstracto y formal, posterior al análisis singular de cada historia. Miles & Huberman, (1984) sostienen que para hacer creíble la investigación cualitativa, sobre todo el análisis de datos cualitativos, se aplica un tratamiento riguroso a los datos; por riguroso podemos entender paradigmático o cuantitativo.

Entonces, ¿analizamos desde el investigado o desde el investigador?

Al analizar desde dentro del relato, desde la voz del participante, las palabras de este quedan invioladas en el informe narrativo; sin embargo, esta voz no expropiada no permite comparación, ni categorización que admita una reconstrucción que aporte teoría.

Lo que se propone, sin embargo, es como comenta Huberman, legitimar el sentido de las biografías docentes, cuyo análisis clarifica porqué dicen lo que dicen (1998), sin dejar de observar los datos bajo el lente paradigmático. Así, se busca interpretar de manera significativa las dimensiones de los mundos de los participantes, pero contextualizándolas y reconstruyéndolas bajo un análisis estructural, logrando un equilibrio entre una interpretación del *complejo conjunto de símbolos* que logre una descripción rica en sentido (Bolívar, 2002).

Al combinar -aunque inequitativamente- el análisis cualitativo y hermenéutico con el análisis cuantitativo, mantenemos a la investigación educativa dentro de la empresa científica (Bolívar, 2002).

Entonces, ¿investigado o investigador? Ambos. Bruner (1988) decía que un relato puede tener dos paisajes a la vez, uno exterior que es la acción y uno interior de los pensamientos y las intenciones. Se pone de manifiesto lo referencial (cómo son las cosas) y lo modal (que se piensa de las cosas), así puede ser categorizado (Bolívar, 2002) y el segundo hermeneutizado. Hay que situar lo narrado de manera singular dentro de una realidad socio-histórica.

¿Cómo se presenta un informe narrativo?

Luego de haber procedido a realizar una síntesis coherente de los datos, el objetivo es encontrarnos frente a hechos biográficos, temporal y espacialmente vinculados,

presentados en una *trama argumental* con una determinada finalidad (Bolívar, 2002), impuesta por el investigador.

Por informe entendemos un relato, un cuento en el que su autor (el investigador) -de manera reflexiva- observa, examina, se adentra en el mundo original del personaje principal; se reconoce en su voz, de manera que cuando el lector se adentre en la trama, experimente en primera persona. Este cuento recogido y elaborado en el campo de trabajo se convierte en un documento (texto literario) puesto al servicio de la comunidad científica.

El investigador que arma el relato no silencia su voz, sin embargo, es realista e incluye evidencias que proveen de coherencia y realidad a los datos. Esta historia, interesante comprensible y convincente se convierte en el informe de la investigación, que no vendría a ser otra cosa que la explicación en la investigación cuantitativa. Este informe narrativo, debe ser en sí mismo *narrativo*, Zeller (1998) señala que "paradójicamente, si bien muchos investigadores en las ciencias humanas han rechazado una concepción positivista de la objetividad en la metodología de la investigación, no han rechazado su influencia sobre el estilo de redacción" (p. 296), alineada a la convencionalmente establecida.

La eficacia de la narrativa biográfica docente en investigación ha ido tomando relevancia y aportando conocimiento de manera diferente a la convencional, en donde a modo de ejemplo podemos citar que una tesis doctoral escrita a manera de novela debe ser admitida como investigación, como afirmaron Eisner, Gardner & Saks (1996), durante la convención anual de la Asociación de Investigación Educativa Americana. Otro ejemplo de informe narrativo es la presentación de los relatos de las historias clínicas de Sigmund Freud.

Las versiones que los profesores y profesoras construyen de sí mismos en sus narrativas son construcciones sociales, que no debieran ser cosificadas (Bolívar Botía, 2002, p. 22).

Los trayectos de la narrativa como corriente en la Ciencias Sociales

La narrativa no constituye únicamente un método, sino como indicó Bruner (1988), es una manera de construir realidad. Esta realidad presenta subjetividades, las cuales son condición necesaria del conocimiento social. Al narrar no solo se cuenta la experiencia vivida, sino se da una construcción social de la realidad. Se da énfasis al *yo* que comunica y se relaciona y que conforma subjetivamente un discurso para construir conocimiento. Como Gadamer (1992) afirma en su obra *Verdad y método*, "la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad. [...] No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada" (pp. 232-237). Así también, Charles Taylor (1985) señalaba que los individuos somos animales que se auto-interpretan o, dicho de otro modo, no existen significados sin interpretación. Es decir, no existen estructuras de significado independientemente de su interpretación. Esta interpretación solo se da a través de la narración biográfica. Paul Ricoeur (1995) afirma que la acción significativa es un texto a interpretar, y que el tiempo humano se articula de modo narrativo.

Las narrativas del investigado y las narrativas del investigador se fusionan con la finalidad de comprender la realidad social, en donde los criterios de validez, fiabilidad, generalización, quedan en segundo plano ante las dimensiones personales afectivas, biográficas y emocionales presentadas como material dinámico del discurso en las ciencias sociales (Chamberlayne, Bornat & Wengraf, 2000). Los relatos del narrador,

entretreído con el proceso interpretativo del investigador, nos permite primero, escuchar la voz de la narrativa y luego, de ser necesario, ubicar los temas para el análisis del material. Estas voces presentan “vinculaciones narrativas”, “identidades en cambio constante” y “subjetividades diversas” (Chase, 2015).

El incremento y la popularidad de la investigación narrativa en las historias de vida dentro del ámbito educativo (Goodson & Sikes, 2001), es un hecho frente a la crisis del positivismo al tratar con la subjetividad biográfica en el proceso de comprensión de la realidad.

Este cambio de orientación hacia lo narrado de manera reflexiva en las historias de vida, ha tenido influencia en varias ciencias sociales (Polkinghorne, 1988). Estas ciencias dieron un salto hacia el enfoque narrativo como una manera real de conocimiento. Concretamente, el campo de la **sociología** gira hacia la orientación reflexiva biográfica como se ve manifestado en la creación de un Comité de Investigación enfocado en “biografía y sociedad” (Hernández & Mercadé, 1989). Por su parte, la psicología y su orientación interpretativa (Tappan, 1997), se refiere a la “vida como narrativa”. En este mismo campo (Polkinghorne, 1988), afirma que la narrativa es “la forma primaria por la que le es dado sentido a la experiencia humana”. Los antropólogos por su parte, son narradores de historias, al leer la cultura como un texto (Ricoeur, 2006); los antropólogos-etnográficos reconocen su tarea como “una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1994).

La historia del pasado escolar narrado por los protagonistas provee categorías interpretativas interdisciplinarias que permiten rescatar prácticas culturales (Bartolucci, 2015) cargadas de recuerdos, metáforas y descripciones que se convierten en formas *nativas* de narrar historias (Urbano, 1992).

En el campo de la **educación** la narración es lo que se enseña, el cómo se enseña y el contenido de la enseñanza. Los docentes, ya sea en el aula, en la investigación o en la vinculación con la sociedad, usamos el relato para significar, nos expresamos a través de narraciones. De esta manera es como Litwin (2008), afirma que las narrativas son interpretaciones del mundo que pueden llegar a convertirse en “auténticos textos pedagógicos” (p. 77).

A más de textos pedagógicos, Goodson y Walker (1998) sugieren que las narrativas emergen como productoras de teorías de la enseñanza y del aprendizaje (p. 261). El hecho de resignificar vivencias, afectos y pasiones nos provee de pistas sobre el lugar del maestro en la relación pedagógica, ya que la narrativa es omni-presente. La encontramos en todas las sociedades, culturas, épocas y lugares. Roland Barthes, Ricoeur y Gadamer, Lluís Duch, cada uno en su tiempo y en sus obras han reconocido a la narrativa como parte de la vida misma y de la educación, reconociendo su estructura, su fenomenología, su lado sociológico, o cultural.

Gabriel Murillo, en su entrevista sobre la memoria y la pedagogía, habla de “biografía del aprendizaje” o “aprendizaje biográfico”, en donde lo vital es la voz del sujeto que significa, que contextualiza, que representa, que redescubre. Esa voz que lleva al sujeto a dar significado a lo vivido, a lo experimentado. La narrativa recrea y la educación es también un acto de creación, y de “(re)-creación de la historia” (Porta y Ramallo, 2017, p. 167). Los rasgos identificados en las voces de los relatos se relacionan con la pedagogía, la ética, la didáctica y son constitutivos del ejercicio docente (Murcia, 2018).

Metodología

La investigación de nuestros docentes memorables será abordada desde un enfoque cualitativo a partir de una interpretación descriptiva, de carácter inductivo, reflexivo, contextualizado y situado. A partir de la utilización de este método, los sujetos crean, recrean, representan sentimientos, emociones, percepciones con las que buscan expresar una visión sensible acerca de su mundo. En cuanto a la obtención de los datos se cuenta con instrumentos como la narrativa, las historias de vida, las narraciones autobiográficas, las entrevistas narrativas a profundidad, grupos focales, encuestas y estudio de documentos aplicando una dimensión personal y temporal. Se busca analizar los métodos de enseñanza y las prácticas que llevaron a nuestros sujetos a ser considerados como docentes memorables. Cómo enseñaron, cómo aprendieron, sus historias de vida, qué marcó al profesor en su enseñanza y en su aprendizaje.

El instrumento central que permite dicha reconstrucción de vidas, y de enseñanzas, es la entrevista, la cual permite transformarla en (auto) biográfica (Bolívar Botía, 2002). Su característica de predisposición (Coudannes Aguirre, 2016) sirve como modelo para duplicar prácticas reconocidas como exitosas (Alliaud & Antelo, 2009) que fueron consideradas por los autores para incorporarlas en el estudio.

Así, *la narrativa en la investigación de docentes memorables*, permite acceder a rincones a los que otros procedimientos no alcanzan. Las autobiografías profesionales (y personales) de docentes memorables permiten profundizar en el análisis de sus prácticas, identidades, afectos y pasiones que admiten la adquisición de una conciencia epistemológica de la disciplina.

El mundo único e irrepetible de cada docente es susceptible de ser indagado a través del enfoque biográfico-narrativo, el cual constituye una representación contextualizada temporal y espacialmente, que pretende a través de la memoria reconstruir, recrear, representar, renombrar, resignificar situaciones pasadas, experiencias y llegar a formar “memorias” habladas o escritas de vivencias. Estos relatos constituyen complejos entramados de vida que no solo representan vivencias profesionales sino también personales de los docentes investigados.

Así, la narrativa es aplicada en la educación, ya que la enseñanza...

es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y sólo unos pocos de ellos quizá consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza. En la mayoría de los casos, su ingenio parece con ellos, las siguientes generaciones deberán redescubrir de nuevo la sabiduría que dirigió su práctica. Como mucho perdurará algún pequeño fragmento de su talento, unas pocas piezas rotas en las que se encarnarán las siguientes generaciones sin llegar a ser plenamente conscientes de la riqueza interior existente bajo sus pies (Bain, 2007, p. 13).

Huberman, Thompson & Weiland (1997), indican que la investigación sobre las vidas de los profesores inició a principios de 1980, debido a la comprobación de que el conocimiento, el compromiso, el trabajo de los docentes son concluyentes en la vida escolar a cualquier nivel. Posteriormente, en el año 2003, el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), en la Universidad de Mar del Plata, Argentina, empieza a centrar sus estudios en la didáctica de la educación superior, eligiendo a la narrativa como una metodología con perspectiva propia y como manera legítima de generar conocimiento en el campo educativo.

Para Sarasa la narrativa es un portal para ingresar al mundo único de las buenas prácticas docentes, resignificarlo y reinterpretarlo públicamente. Así, los relatos de vidas profesionales permiten atisbar la intimidad del aula universitaria, donde los buenos profesores, ya sea en *actuaciones magistrales* o eligiendo el acompañamiento silencioso, ponen en escena libretos siempre originales” (Sarasa, 2012, p. 172). Estos

textos constituyen manuales de buenas prácticas docentes, de una didáctica desde los grandes maestros a partir de “enseñanzas perdurables, las que se imprimieron a fuego en los discípulos, las que dejaron huella, las constructoras de humanidad” (Edith Litwin, 2007, p. 145).

A través de los relatos accedemos a datos que no son inmediatamente visibles, sino que requieren de una indagación en la memoria realizada de una manera sistemática que solo un investigador experto y sensible es susceptible de lograr. Para Aiello, Iriarte y Sassi (2011), estos relatos son construcciones progresivas personales, en movimiento, las cuales se originan y evolucionan a partir de experiencias sociales y culturales; y que están reconstruidas en base a interpretaciones de datos *in situ*.

La narrativa se convierte en un modo de “captar la manera en que las personas construyen su autoconocimiento” y de lograr que “transmitan su sentido personal organizando su experiencia”, siempre dentro de una estructura social (H. Huberman, 1998, p. 187), pudiendo ser ésta la educativa. Se recupera así el valor de los significados otorgados por estudiantes y docentes a sus propias experiencias y vivencias donde cada uno concede el valor que para ellos merece lo vivido a través de la interpretación y el análisis de sus relatos. Visto de esta manera, “la narración puede cumplir un rol didáctico muy importante, pues permite comunicar y hacer revivir en la imaginación acciones, percepciones, hechos, sentimientos, que no pueden ser experimentados por quien escucha, pero que pueden ser revividos y resignificados” (Sanjurjo y Vera, 1994, p. 44).

Pues bien, ¿quiénes son docentes memorables? Ken Bain (2007), es quien habla por primera vez de docentes memorables al referirse a aquel profesor quien consigue un éxito considerable en alentar aprendizajes y enfoques profundos en buena parte de sus estudiantes. Hace también referencias a características como: actitudes, fe en la capacidad de sus alumnos, predisposición a tomarlos en serio, conseguir de ello independencia y compromiso (Bain, 2007, p. 92). Para Porta, Sarasa y Alvarez, docentes memorables son aquellos quienes han dejado huella en sus estudiantes por su buena enseñanza (2011).

Discusión

Al ser Ecuador un país en donde no se conoce ningún tipo de estudio de esta naturaleza, lo que se busca es descubrir a través de la aplicación de una encuesta abierta -a los estudiantes egresados en el período 1990-2010 de la Facultad de Filosofía de la Universidad del Azuay, ubicada en la ciudad de Cuenca- qué docentes son considerados como memorables y por qué razones, para posteriormente analizar a través de la narrativa, derivada de las entrevistas a profundidad, cómo estos profesores ejercieron su práctica docente, y generar así “una fórmula” que nos ayude a identificar memorables en otras instituciones educativas.

Estudios previos han sido llevados a cabo durante aproximadamente 20 años, en Argentina, en donde, en su mayoría, amparados bajo el GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Mar de Plata) han venido indagando en la identidad docente pudiendo ser clasificadas en tres tipos de investigaciones. La primera se enfoca casi exclusivamente en investigaciones sobre la formación de la identidad docente y el ejercicio profesional de docentes noveles (Álvarez y Porta, 2016; Branda, 2016; Trueba, 2016; Britzman, 2003; Nias, 1996; Alliaud, 2006). Un segundo grupo incluye la caracterización de la identidad docente desde el punto de vista de los investigadores y de los docentes (Beijaard, 1995;

Graham y Young, 1998; Gaziel, 1995; Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000). Y, por último, investigaciones de dicha identidad, a través de narraciones biográficas con una mirada hacia el pasado por parte de los docentes han logrado una reconstrucción de su historia profesional y personal (Connelly y Clandinin, 1994; De Laurentis y Porta, 2013, De Laurentis, Porta y Sarasa, 2013).

En Estados Unidos, Ken Bain, basado en su investigación, escribió un libro llamado “Lo que hacen los mejores profesores universitarios” (Bain, 2007) en el que manifiesta los resultados de más de 15 años de investigación con docentes universitarios. Entre sus hallazgos se encuentran algunas características comunes a muchos de los docentes identificados por sus estudiantes como memorables o *extraordinarios*. Le intrigó también el hecho de que la docencia es una de esas profesiones que no se beneficia particularmente de su pasado, ya que los docentes suelen aparecer, compartir algo de su conocimiento con sus alumnos y tan sólo unos pocos son recordados. Sin embargo, estos docentes que sí perduran, generalmente lo hacen dejando una huella grabada en la memoria de los estudiantes. Estos son los docentes que este autor se propuso investigar.

Conclusión

La narrativa es un método de investigación científico humanizado, de corte cualitativo que cuenta con la rigurosidad necesaria para aplicarla en una investigación formal, ya que, a más de ser reconocido y utilizado por eruditos en la materia, tales como Bruner, Denzin, Van Manen, Porta, Aguirre, Sarasa, Murillo, Bain entre muchos otros, es también un enfoque que cuenta con legitimidad y credibilidad. Pone su énfasis en la interpretación de los datos obtenidos de manera natural, en donde no solo se interpreta lo dicho, sino también lo silenciado, los gestos, las imágenes, los diarios de clase y cuanta documentación exista (o nó).

Los relatos, al ser un instrumento para la adquisición de datos, cuentan con legitimidad otorgada por su carácter epistemológico y criterios para validarlos ya que emergen de contextos únicos, irrepetibles y específicos. Son secuenciales, recurrentes y comprensibles. Al ser un método inductivo, estudia al dato hasta agotarlo, posterior a lo cual se puede establecer categorías surgidas de los datos individuales. Otra manera de probarlos es a través de la triangulación, la cual se la realizar con infinidad de instrumentos que están al servicio de esta metodología.

De la misma manera, estos documentos sirven de pretexto para la reinención del sujeto investigado, quienes reconocen su identidad, su voz desde cuanto dicen y también desde cuanto callan, de lo evocado y también de lo recreado. La habilidad del investigador se pone de manifiesto en las entrevistas a profundidad realizadas, de lo que puede también depender el éxito de la creación de documentos que pasará al servicio de la comunidad científica. A partir de estos, se puede producir textos o folletos pedagógicos que están en capacidad de producir teoría en el campo educativo.

Finalmente, las investigaciones llevadas a cabo en países como Argentina, Estados Unidos, México, proveen a esta investigación de una base firme para elaborar un proyecto que despegue hacia la búsqueda de criterios que nos ayuden en la identificación de docentes memorables en la universidad ecuatoriana.

Referencias bibliográficas

Aiello, B., Iriarte, L., & Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, Formación e Intervención En Pedagogía*. Departamento de Las

*Ciencias de La Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación
Universidad Nacional de La Plat.*

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.* (Aique Grup).
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de Universidad. *Universidad de Valencia.*
- Bartolucci, M. (2015). Memoria escolar: Notas sobre un campo historiográfico promisorio en el estudio de la Argentina reciente. *III Workshop de Discusión Sobre Problemas Actuales de Historia de La Educación. FH-UNMdP, Marzo 2015.*
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). “La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual.” *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.
- Bolívar, A., Domingo, J., & M. Fernández. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología* (La Muralla (ed.)).
- Bolívar Botía, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular.* (Force. Universidad de Granada (ed.)).
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles* (Gedisa (ed.)).
- Chamberlayne, P., Bornat, J., & Wengraf, T. (2000). *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples.* (Routledge (ed.)).
- Chase, S. (2015). *Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces.* En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa, vol. IV,* (Gedisa (ed.)).
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry* (Routledge (ed.)).
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* (Jossey-Bass (ed.)).
- Coudannes Aguirre, M. A. (2016). Profesores Memorables en la Universidad. Tres casos de buenas prácticas. *Revista Contextos de Educación*, 16(21), 12–21.
- Dilthey, W. (1957). *Historia de la pedagogía* (E. Luzuriaga (ed.)).
- Eisner, E., Gardner, H., Saks, A., Donmoyer, R., Stotsky, S., Wasley, P., Tillman, L., Cixek, G., & Gough, N. (1996). Should novels count as dissertations in education? *Research in the Teaching of English*, 30(4), 403–427.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método (Tomo II).* (Sígueme (ed.)).
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (Paidós. (ed.)).
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* (Aldine (ed.)).
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives.* (O. U. Press (ed.)).
- Goodson, I., & Walker, R. (1998). “Contar cuentos” en McEwan y Egan *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* (Aamorrtu (ed.)).
- Hernández, F., & Mercadé, F. (1989). Biografía y ciclo de vida. Sobre el coloquio de marsella. *Asociación Internacional de Sociología. Comité de Investigación " Biografía y Sociedad". Historia y Fuente Oral*, 185–187.
- Huberman, H. (1998). *Trabajando Con Narrativas Biográficas En Mcewan Y Egan (Comps.) La Narrativa En La Enseñanza, El Aprendizaje y La Investigación* (Aamorrtu (ed.)).

- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (1997). Perspectives on the Teaching Career. In *International handbook of teachers and teaching, Volume 1* (Springer).
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. In Paidós (Ed.), *En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), La enseñanza y los profesores: Vol. I. La profesión de enseñar* (pp. 19–38).
- Kant, I. (2018). *Primera introducción a la "Crítica del Juicio"*. (A. M. Libros. (ed.)).
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. (Paidós (ed.)).
- Litwin, Edith. (2007). Los cambios en las estrategias de enseñanza en la universidad: la clase memorable. In S. . Araujo (Ed.), *V Encuentro Nacional y II Sudamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*.
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. (Sage (ed.)).
- Murcia, M. L. (2018). Experiencias de enseñanza memorable desde la voz de docentes noveles de escuela secundaria. *Revista de Educación*, 9(13), 87–113.
- Ortega y Gasset, J., & Novella, J. (1971). *Historia como sistema*. (Espasa-Calpe. (ed.)).
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. (State University of New York Press. (ed.)).
- Porta, L., Álvarez, Z., & Yedaide, M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1175–1193.
- Porta, L., & Ramallo, F. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *Revista de Educación*, 167–185.
- Porta, L., Sarasa, M., & Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista de Educación*, 3(2), 181–210.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. I, II y III. Configuración del tiempo. Configuración del tiempo en el relato de ficción. El tiempo narrado*. (S. XXI (ed.)).
- Sanjurjo, L y Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. (HomoSapiens (ed.)).
- Sarasa, M. C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, 3(4), 167–182.
- Segovia, J. D. (2010). Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela. *Revista de Educación N1 de La Facultad de Humanidades, UNMdP*.
- Tappan, M. (1997). Interpretative psychology: Stories, circles, and understanding lived experience. *Journal of Social Issues*, 53(4), 645–656.
- Taylor, C. (1985). Self-interpreting animals. In C. U. Press (Ed.), *Human agency and language. Philosophical papers* (Vol. 1, pp. 45–76).
- Urbano, F. C. (1992). (1992). CLIFFORD, J. y MARCUS, GE (Eds.): " Retóricas de la Antropología"(Book Review). *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 47(382).
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an active sensitive pedagogy* (State University of New York (ed.)).
- Van Manen, M. (1994). *Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. Curriculum Inquiry*, 24 (2).
- Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. In Amorrortu.



(Ed.), *En H. McEwan y K. Egan (Comps.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 295–314).

Notas

¹ Profesora titular de la Universidad del Azuay. Licenciada en Psicología Clínica. Magíster en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada. Doctoranda en la Universidad Nacional de Rosario (Doctorado en Educación con mención en Humanidades y Artes). <https://orcid.org/0000-0002-5992-9530> lmoscoso@uazuay.edu.ec

² Vicerrctor General de la Universidad Politécnica Salesiana. Director de la Cátedra UNESCO Tecnologías de Apoyo para la Inclusión Educativa; Miembro de: GIE-RED (Grupo de Innovación educativa Repensando la Educación) y GI-IATa (Grupo de Investigación en inteligencia Artificial y Tecnologías de Asistencia). <https://orcid.org/0000-0003-1799-0795> fpesantez@ups.edu.ec



CAMBIOS DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN POSGRADUADA: REFLEXIONES NARRATIVAS DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

SUBJECTIVITY TEACHER CHANGES IN POSTGRADUATE TRAINING CONTEXTS: NARRATIVE REFLECTIONS FROM PEDAGOGICAL PRACTICES.

MUDANÇAS NA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA: REFLEXÕES NARRATIVAS A PARTIR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Yefferson Rodríguez Díaz¹
Aura Trinidad González Valoyes²

Resumen

Este artículo investigativo buscó comprender los cambios en nuestras subjetividades docentes al participar en procesos de formación posgraduada en educación. Utilizamos una estrategia biográfico-narrativa desde el acto mismo de la reflexión y no del relato lineal de los acontecimientos vividos por tal motivo contrastamos las voces de compañeros de trabajo, compañeros de estudios, estudiantes, directivos docentes con nuestras voces como sujetos investigados. Nos fundamentamos en las teorías sobre pedagogías críticas, formación, subjetividad y práctica pedagógica para analizar los hallazgos. Finalmente, encontramos que las preguntas que emergían y las lecturas nos permitieron movernos de una subjetividad subordinada a una subjetividad abierta o progresiva que transforma nuestra práctica pedagógica de escolarizante a crítica antes y durante la formación dando apertura a otros lugares de enunciación que posibilita leer, de otra manera, nuestras prácticas.

Palabras clave: subjetividad; formación; práctica pedagógica; narrativa; experiencia

Abstract

This research article made us to understand the changes in our teaching subjectivities when participating in postgraduate training processes in education. We used a biographical-narrative strategy from the very act of reflection and not from the linear story of the events experienced, for this reason we contrasted the voices of our coworkers, classmates, school students, school administrative staff, with our voices as researched subjects. We based ourselves on theories on critical pedagogies, training, subjectivity and pedagogical practice to analyze the findings. Finally, we found that the questions that emerged and the readings allowed us to move from a subordinated subjectivity to an open or progressive subjectivity that transforms our pedagogical practice from schooling to critical before and during the training, opening up other places of enunciation that make it possible to read our practices in a different way.

Keywords: subjectivity; training; pedagogical practice; narrative; experience



Abstrato

Este artigo de investigação procurou compreender as mudanças nas subjectividades dos nossos professores ao participar em processos de formação de pós-graduação em educação. Utilizamos uma estratégia biográfico-narrativa a partir do próprio acto de reflexão e não a partir do relato linear dos acontecimentos vividos, por esta razão contrastamos as vozes de colegas, colegas estudiantes, estudiantes, gestores, profesores com as nossas próprias vozes como temas de investigación. Baseamo-nos em teorías sobre pedagogías críticas, formación, subjectividade e práctica pedagógica para analizar os resultados. Finalmente, descubrimos que as questões surgidas e as leituras nos permitiram passar de uma subjectividade subordinada a uma subjectividade aberta ou progressiva que transforma a nossa práctica pedagógica da escola em crítica antes e durante a formación, abrindo outros lugares de enunciação que tornam possível uma leitura diferente das nossas prácticas.

Palavras-chave: subjectividade; formación; práctica pedagógica; narrativa; experiência

Recepción: 16/07/2021

Evaluado: 23/08/2021

Aceptación: 12/09/2021

Un llamado que nos introduce

En esta investigación biográfica narrativa encontramos el trabajo de dos docentes, que desde los diferentes espacios de la formación posgradual en educación asumen el riesgo de problematizar su propia experiencia educativa. Para ello nos moveremos en nuestros relatos, distanciándonos de esa mercantilización de la educación, donde lo que no asume el canon científicista carece de valor.

Inicia el año 2019 y con grandes expectativas comenzamos nuestro primer año de estudios posgraduales. Acostumbrados a una formación positivista estábamos esperando un conocimiento que diera respuestas concretas a las problemáticas que surgían en nuestro quehacer educativo, es decir, buscábamos que otros nos dieran soluciones ignorando nuestra propia experiencia educativa, pero abramos aquí un paréntesis para decir que desde el primer día de clase experimentamos que el recetario que buscábamos allí no lo íbamos a encontrar. A causa de lo anterior empezamos a escuchar nuestros propios interrogantes que emergieron de nuestras incertidumbres, desequilibrios, angustias, nos sentíamos provocados a buscar otros caminos.

Por lo anterior, iniciamos la indagación y nos dimos cuenta que la calidad de la educación se asocia con medición de resultados por medio de instrumentos estandarizados como Pruebas SABER 11 y SABER PRO. Además, Colombia que está inscrita en la OCDE cumple con políticas que buscan la medición de las competencias de los estudiantes a través de indicadores que permitan cuantificar los resultados de los aprendizajes y comparar los sistemas educativos; con el propósito de certificar mano de obra para el mercado desmejorando la labor formativa.

Por consiguiente, las directrices del MEN se orientan para que nosotros los docentes nos capacitemos para resolver y transformar la realidad escolar desde mejoras en las pruebas saber, índice sintético de calidad y conflicto escolar. Así, somos adiestrados para reproducir prácticas instrumentales, en tanto priorizamos en intereses evaluativos y de control de la calidad educativa, donde como sujetos educadores adaptamos prácticas y reproducimos conocimiento disciplinar y pedagógico que vienen desde afuera de sí mismo negando nuestra propia autonomía.



De ahí que varios estudios que se realizan en el país evalúan el impacto de la formación posgradual de los docentes en función de la calidad o en las mejoras salariales. Así mismo Achilli (1997) nombra que un alto porcentaje de la llamada investigación en educación queda reducida a un intercambio de conocimientos triviales versus incentivos salariales y de carrera docente.

De modo que, la formación configura subjetividades en nosotros los docentes ya que la subjetividad se constituye a nivel individual y en relación con las interacciones de los diferentes espacios sociales. Desde este punto de vista, González (2006) refiere que “los espacios sociales generan formas de subjetivación que se concretizan en las diferentes actividades compartidas por los sujetos, y que pasan a ser, con sentidos subjetivos diferenciados, parte de la subjetividad individual de quienes comparten esos espacios” (p.45). Entonces la construcción de nuestras subjetividades genera formas de ser y hacer. Considerando lo anterior, en Colombia un estudio de la subjetividad docente del maestro entre los años 1960-2002 cuestiona los procesos de formación del sujeto educador porque deriva de una subjetividad puesta al servicio de la educación para una época donde la educación se instrumentaliza, entonces, el maestro ha sido formado para repetir modelos curriculares y didácticas, ha sido entrenado para realizar lo que otros ya han hecho (Jiménez, 2015).

Entonces una formación crítica implica constantemente la ruptura y re-construcción consigo mismo para que emerjan en nosotros otras subjetividades al margen de lo preestablecido. Aquí, cabe mencionar que la Universidad Católica de Oriente oferta un programa de maestría en educación citando lo siguiente:

El Programa apuesta por fortalecer, mediante la comprensión, la reflexión y la crítica promover en los estudiantes el auto-aprendizaje, el inter-aprendizaje, la dimensión ética, la capacidad de conectividad y accionar social, la expansión de las libertades-concienciación, la alteridad como capacidad de legitimar al otro y a lo otro, la integralidad intelectual como dominios propios de saberes y ciencias, la interacción social como capacidad de transformar y ser y transformado, entre muchas otras habilidades (Uco, 2020)

Entonces, lo que la UCO está planteando en sus documentos es que como actores del proceso profundicemos y construyamos conocimiento desde dimensiones subjetivas de autoformación, transformación y capacidad de ser transformado, posibilitando en nosotros un accionar autocrítico y crítico del proceso de formación. De allí que los procesos de formación “han colocado el énfasis del estudio y la intervención en la constitución de subjetividades, no ya en la mera incitación, sino en la relación existente entre incitación y apropiación de la incitación”. (Muñoz, 2013, p. 42)

Con lo dicho hasta aquí empezamos a cuestionarnos qué de lo que está escrito en la presentación del programa de maestría en educación, se ha configurado en nuestras subjetividades desde una mirada crítica que posibilite descubrir potencialidades, contradicciones, limitaciones, para repensar ese hacer propio y comunitario.

En relación con lo anterior, surgen los siguientes interrogantes ¿Cómo cambian las subjetividades de dos docentes a partir de la formación posgraduada, leídas en narrativas de sus prácticas pedagógicas? ¿Cuáles aspectos pedagógicos, políticos y éticos se apropiaron en el proceso de formación posgraduada en educación? ¿cómo son las subjetividades y las prácticas pedagógicas de dos docentes antes y durante la formación posgraduada en educación? ¿qué aspectos pedagógicos se deconstruyen y reconstruyen en los dos docentes en voces de directivos, compañeros y estudiantes? ¿Cómo se configuran los cambios en las subjetividades y las prácticas de dos docentes a partir de la formación posgraduada en educación?



Conviene, entonces, enfatizar que el reto que se presenta no es indagar en las narrativas de otros sino indagar nuestra propia experiencia vivida recurriendo a la memoria y al contexto sociocultural.

Inquietos por los interrogantes que emergían con respecto a nuestra práctica pedagógica inicia esta construcción colectiva que provoca movilizaciones en nuestro interior y exterior, encontrando sentidos y significados nuevos en los procesos de formación. De esta forma nuestras experiencias vividas como "eso que me pasa" es una posibilidad para generar reflexión sobre el saber de la experiencia de nosotros los docentes desde nuestras subjetividades individuales y colectivas.

De manera que en los diferentes apartados damos a conocer el nacimiento y vivencia de esta investigación.

Motivos que nos movilizan

Este proyecto realizado por dos docentes aporta a la configuración de subjetividades críticas fortaleciendo ese reconocimiento como sujetos sociales con capacidad para cambiar nuestras realidades en los diferentes espacios de los que hacemos parte. Al respecto conviene decir que uno de esos espacios es la formación posgraduada en educación en la Universidad Católica de Oriente y cómo su desarrollo en pensamiento crítico y participativo va mostrando un significado intencionado del sujeto con nosotros mismos y nuestra propia práctica pedagógica moviéndonos de un estado estructural hacia la conceptualización de nuestra realidad y desde ese punto de insinuación, cuestionarnos, cuestionar nuestro mundo, nuestra verdad, realidad en la construcción con otros mundos, verdades y realidades que convergen como formas de vida entre las sociedades y de esa manera narrar nuestras experiencias desde el acto mismo de la reflexión y no del relato lineal de los acontecimientos vividos, ya que nuestras narrativas se constituyen en contextos de situaciones y retorna una mirada en la práctica social.

Pensar la formación posgraduada en educación como un proceso de cambio de subjetividades que implica ir más allá de la relación clásica sujeto/objeto, más bien donde el sujeto y sus propias caracterizaciones de subjetividades devengan de la integración del sujeto en el proceso de investigación en otras palabras, "el sujeto, puesto que es Interior al objeto, y que investiga la relación sujeto/objeto es integrado en el proceso de Investigación como sujeto en proceso. Puesto que su actividad está regulada por el presupuesto de reflexividad, debe ser reflexivo. Lo objetivo se refleja y se refracta en lo subjetivo" (Ibáñez, J. 1991, p.12).

En este lugar de enunciación, retornar a nuestras acciones, a nuestra práctica pedagógica desde la reflexividad de la experiencia vivida con otros potencia nuestra claridad de los contextos históricos, políticos, sociales y culturales en donde nos configuramos como sujetos de acción y "de este modo, subjetividad y sujetos sociales son realidades plurales y polifónicas, difícilmente atrapables por modelos de análisis monolíticos, iniciativas políticas dogmáticas o propuestas metodológicas y educativas dirigidas" (Torres, 2000).

Tener la visión de una formación en educación posgraduada como una experiencia que pone en vilo las verdades como constituyentes de realidades, pero que sí deje entrever toda autocrítica de lo que nos pasa con los otros en la socialización de los saberes y que claramente implica redimensionar el papel de formar y por ende el de una pedagogía que proponga una visión crítica del proceso que conlleva al cuestionamiento constante de lo que hacemos y pensamos, encontrar en mi mundo a los otros, despertando en nosotros, ese sentimiento de solidaridad y de responsabilidad al estar con otros sujetos



de acción. Entender que este tipo de formación investigativa facilita el camino a la praxis educativa, nos facilita el camino a nuestro propio gobierno a la libertad de sistemas opresores, revoluciona nuestra propia experiencia moviéndonos constantemente hacia otras esferas del saber y la conciencia y encontrar el sosiego, la tranquilidad de sentirte libre y en constante humanización.

Es así que esta investigación biográfica- narrativa favorece la construcción de saberes desde esa intervención política-pedagógica donde nosotros como docentes nos involucramos de manera activa a indagar en nuestro mundo escolar, nuestra vida, exponemos nuestras subjetividades que al final “no es ni una serie incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable inaccesible al devenir. Ésta es, precisamente, el tipo de identidad que solamente la composición narrativa puede crear gracias a su dinamismo” (Ricoeur. 2006, pág.21). De este modo, este trabajo de investigación ha sido una oportunidad para construir en compañía de otros/as saberes pedagógicos posibilitando esa apertura desde la experiencia de otros docentes que incitan a esas reflexiones sobre lo pedagógico.

De aquí, que en el mismo instante en que ingresamos al programa de maestría en educación y se trataban temas que se relacionaban con la construcción crítica del sujeto y todo lo que hace en su práctica, se develaron realidades de opresión, realidades gubernamentales en sujetos objetivados y la entera necesidad de lucha en sí mismos por la liberación de nuestras opresiones a través de la concienciación y la aprehensión de nuestra realidad.

De igual modo esta investigación expone la realidad de muchos encarcelados en sus propios pensamientos y realidades, con actos de conciencias programadas y que tratan de conquistar al mundo sin antes conquistar sus propias realidades, de igual manera hallamos pertinente empoderarnos de esta herramienta ya que nos facilita la conexión con nuestras experiencias como medio de formación y perfeccionamiento de nuestras subjetividades dentro de un mundo rodeado de sistemas instrumentalistas y opresores de las sociedades humanas.

Referentes teóricos que amplian nuestra comprensión Pedagogías críticas

Uno de los procesos para entender los cambios o movimientos en nuestras subjetividades, fue precisamente relacionarlo con el tipo de formación el cual atendíamos en los estudios posgraduados, en donde pudimos darnos cuenta que este era un tipo de formación diferente al cual estábamos acostumbrados en nuestro procesos formativos anteriores, dado que los temas tratados junto a las actividades desarrolladas, generalmente, nos llevaba a procesos de análisis y reflexiones constantes en comparación a las realidades que afrontábamos cotidianamente en nuestra práctica educativa. Con el tiempo pudimos comprender que este nuevo tipo formación era en clave crítica asumiendo que este tipo de “teoría crítica reivindica los procesos de toma de conciencia y de praxis comprometida de cada sujeto con su proceso de subjetivación” (Muñoz, 2013, p.40), y al relacionar e indagar sobre estas pedagogías críticas dentro del campo educativo, nos damos cuenta que este paradigma de lectura pedagógica nos lleva a pensar en un nuevo ejercicio profesional del maestro que involucra la interiorización, la apropiación del marco político de la educación, es decir, que se pueda fortalecer la crítica sobre la forma de construcción del conocimiento y al mismo tiempo, esta, se pueda convertir en una gran fuerza de liberación social.



A medida que íbamos socializando las lecturas, desarrollando las diferentes ideas y discusiones en cada clase, nos cuestionábamos sobre nuestra relación con el conocimiento desde la socialización temprana de nuestros estudios primarios, secundarios y de pregrado, en donde era claro una fuerte exigencia y competencia por el conocimiento científico, donde existían modelos de prácticas educativas que reforzaban esa exigencia y naturalizaron en nosotros esa competencia que más tarde mostrábamos en nuestras prácticas pedagógicas antes de la formación posgraduada.

A través de estas pedagogías críticas, nos fuimos reconociendo dentro de una identificación profesional, una forma de construcción colectiva del conocimiento y una problematización constante entre nuestra formación positivista y nuestra formación en clave crítica que nos permitió develar todos esos temores, esa desconfianza y esos miedos de aquella formación positivista que durante la formación posgraduada auscultaron otras miradas del contexto, permitieron el desarrollo de las capacidades que generan confianza, se compartían intereses y necesidades comunes, se cambiaba la propia perspectiva por la del otro y se generaban nuevos saberes y experiencias a partir de los ya existentes porque para las pedagogías críticas, los procesos de formación son procesos de emancipación, donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo, para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción. “Esta idea de formación genera un compromiso político y pedagógico con la recuperación del sujeto, con sus potencias y fuerzas transformadoras” (Muñoz, 2013, p.42).

Entendemos que, desde estas pedagogías críticas, el mismo sujeto es capaz de desarrollar una capacidad autocrítica y de reflexividad dialógica que le permite el deseo de apropiación, desde un punto de vista social, por su práctica y que ésta, a su vez, pretenden por movimientos, cambios y transformaciones que le posibilitan cuidarse a sí mismo y cuidar a los otros sujetos, moviéndose constantemente a nuevos lugares de enunciación que viabilizan otras alternativas y opciones dentro de los procesos de formación en donde sus subjetividades se reconstituyen y se reconfiguran, permitiendo nuevas lecturas de las realidades, ya que se es sujeto, individual o colectivo, cuando se es capaz de reconocer los condicionamientos del contexto “y se posee la voluntad para superarlos desde prácticas orientadas por visiones de futuro diferentes de las hegemónicas” (Torres, 2006, p.97).

Desde allí, que las pedagogías críticas junto a las subjetividades propenden por esa toma de conciencia y praxis (reflexión-acción) que conlleva a la liberación humana y política en donde los sujetos nos comprometemos y nos responsabilizamos desde lo socio-colectivo, siendo capaces de generar estrategias y alternativas para romper con los límites y ejercicios inventados por determinados poderes hegemónicos, permitiendo, desde estas pedagogías críticas, “visibilizar y apoyar las subjetividades sublevadas que retan estas hegemonías, mostrando que siempre es posible otro mundo” (Muñoz, 2013, p.41), otro mundo que propenda por la búsqueda de la libertad y autodominio de los sujetos.

De igual manera, y basados en estas pedagogías críticas, nuestra propuesta de investigación se desarrolló sobre tres referentes teóricos principales que sustentan la idea central de lo cuestionado: *la formación, las subjetividades y la práctica pedagógica*, teniendo en cuenta algunos autores centrales y otros que refuerzan críticamente los conceptos aquí tratados.

Formación



Para comprender estos movimientos y cambios que nos sucedían a partir de la formación posgraduada, empezamos a entender el concepto de formación desde dos perspectivas teóricas totalmente diferentes: aquella formación que orienta su desarrollo y enfoques estructurales en el conocimiento científico haciendo énfasis en una exigencia científicista que se desarrolla bajo parámetros, meramente, tecnicistas y operante, que busca la pasividad al cuestionamiento y esmera en resaltar una funcionalidad instrumentalista en procesos formativos provenientes de una educación intencional e instrumental, en donde los sujetos en formación están permanentemente expuestos a dichas intencionalidades, logrando un sujeto como un simple actor reproductor de un papel y naturalizando una configuración específica de los sujetos y sus subjetividades como lo señala Villa et al.(2015). Una formación que predetermina positivamente un comportamiento deseable, aquella que busca la adaptación social, un ser acoplado, asimilado, adaptado a sus circunstancias y condiciones, la cual denomina formación positivista, conservadora, adaptativa o afirmativa.

Por otro lado entendimos también, aquella formación que permite la construcción colectiva de los conocimientos a partir de la socialización y discusión de los ya existentes, una formación que busca la interpelación en las posibilidades y potencialidades de los sujetos como seres reflexivos, autocríticos, autónomos; sujetos capaces de cuestionarse a sí mismo y dar la mirada en sí mismos para posibilitar movimientos, cambios y transformaciones en sus realidades, constituyéndose, constantemente, como un sujeto político en su ser y su hacer, es allí donde Villa et al. (2015) menciona que este tipo de formación permite la emancipación humana, en donde el sujeto trasciende a la búsqueda de su autonomía, su defensa de la justicia social, un ser comprometido con su transformación permanente, la cual nombra como formación no positivista, transformadora, formación crítica o no afirmativa.

Desde todo este engranaje teórico y conceptual, entendemos la formación como procesos de liberación (emancipación), donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo, para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción. Esta idea de formación genera un compromiso político (autonomía, responsabilidad, empoderamiento) y pedagógico (construcción colectiva, reflexividad, dialogicidad, reflexión constante) con la recuperación del sujeto, en sus potencias y fuerzas transformadoras.

También fue necesario entender el concepto revolucionario en la formación en cuanto al compromiso de los procesos de apertura y colocación de los sujetos frente al mundo, frente a otros y frente a sí mismo al igual que su compromiso de generar estrategias y alternativas colectivas para romper con poderes hegemónicos y opresores, de allí que Hincapié (2016) menciona que el hombre es quien crea las condiciones de su propia actividad y con ello los criterios de su formación, por lo tanto, es el mismo hombre quien debe transformar, en el mismo mundo que ha sido creado, las condiciones presentes en su formación. Este nuevo concepto de formación, nos permitió razonablemente sentir “la necesidad de ser capaces de girar en torno a nosotros mismos y de hacernos cargo de nuestra propia existencia y todas las condiciones que la hacen posible” (p.259).

Todo esto nos permitió desarrollar procesos de concienciación que, en clave crítica, develó ejercicios hegemónicos construidos en nosotros y al mismo tiempo, su deconstrucción y reconstitución dando paso a una formación en pensamiento crítico que se convierte en un acto de liberación, capaz de buscar la restauración de las intersubjetividades dejando al desvelo lo que sujeta a los individuos de aquellos sistemas opresores impuestos, es por eso que este proceso de “transformación en la educación brinda herramientas de resistencia y construcción de alternativas a las



diferentes manifestaciones de opresión e instrumentalización de los sujetos” (Muñoz, 2017, p.29). Entendiendo, claramente, que el acto educativo demanda, entre otras cosas, reflexionar sobre el ser humano para luego entender su naturaleza, de tal forma que podamos sustentar todo lo concerniente a un proceso de educación bajo esos mismos parámetros de entendimiento humanista, lo que nos permitió un recorrido y colocación histórica, social, cultural y política de nuestra formación.

Subjetividad

Comprender el proceso de reflexión-acción en el desarrollo de nuestras actividades cotidianas nos permitió cuestionarnos en aquellos aspectos de desarrollo enunciativo, dialógico, entre pensamiento, palabra y acción que ponían en duda todo aquello marcado históricamente y que durante la formación se tradujo como aspectos abiertos y progresivos en un sentido más social y menos imponente, más familiar y menos hegemónico, más fraternal y menos aislado, más crítico y menos pasivo; en donde esas formas de leer nuestros contextos fueron cambiando y transformando nuestras realidades de allí entendimos la construcción de nuestras subjetividades como el cuidado constante de nuestros pensamientos, sentimientos, imaginarios y decisiones, por lo que comprendimos que [...] “el hombre es central en su propia subjetividad y en la de los demás. Por todas partes, el hombre se preocupa de sí mismo, pero a la inversa, este mismo hombre transmite las semejanzas que él recibe del mundo. Es el gran foco de las proporciones – el centro en el que vienen a apoyarse las relaciones y de donde son reflejadas de nuevo”. (Foucault, 1966, p.32.).

Relacionamos el concepto de la subjetividad con la preocupación de nosotros como sujetos sobre nosotros mismos, ya que nosotros mismos, somos el centro de nuestra propia producción simbólica-emocional de nuestras experiencias vividas y que, con el tiempo, se configura un sistema que nos permite una forma de exteriorizar nuestra comprensión de las realidades en nuestra existencia, por lo tanto, es este mismo sujeto capaz de sujetarse y cuidar de sí mismo, procurando reflexiones constantes de sí y sus actividades. De esta manera proponemos una perspectiva de abordaje de lo real que parte de los sentidos que los sujetos, desde sus vivencias y experiencias, le asignan al mundo, en donde las luchas subjetivas contra las hegemonías se generen en el rescate y defensa de las posibilidades y potencias de los sujetos, de sus procesos de concienciación y en sus praxis transformadoras, tal como lo plantea Foucault (1987):

el problema a la vez político, ético, social, y filosófico que se nos plantea hoy, no consiste tanto en intentar liberar al individuo del Estado, y de sus instituciones, cuanto liberamos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individualización que este conlleva. Hemos de promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante muchos siglos (p. 30-31).

De igual forma cuando entendimos el concepto de subjetividad, desde el cuidado de sí, fue importante situarnos en la inversión moderna, que coloca al sujeto como centro y desde allí sentar las bases para una configuración de la subjetividad. En relación con esto, entendemos que la subjetividad, desde una perspectiva histórico-cultural, solo permite sentido y significado en las representaciones de lo socio-colectivo cuando los procesos de dialogicidad y concertación entre sujetos y las intersubjetividades pueden flexibilizar ataduras de poderes construidos desde nuestra existencia que se deconstruyen y reconstituyen dando paso a procesos de reflexividad y concienciación



que posibilitan movimientos, cambios y transformaciones en las realidades de cada sujeto, de allí que González (2008) afirma que:

El sentido subjetivo está asociado de forma inseparable a las configuraciones subjetivas de la subjetividad individual (...) El sentido subjetivo expresa las producciones simbólicas y emocionales, configuradas en las dimensiones histórica y social de las actividades humanas; sin embargo, éstas no expresan apenas el momento actual de un sistema de relaciones, sino la historia, tanto de las personas implicadas en un espacio social, como de ese espacio social en su articulación con otros (p. 233).

Y es por eso que el sentido subjetivo constituye una definición de la subjetividad que no delimita los procesos y formas de la subjetividad individual en el sujeto, sino que permite una construcción del concepto desde lo social y colectivo, y es por eso que González (2008), afirma que la subjetividad es una producción simbólica-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema y dado a que esas experiencias son en constructo con otros sujetos y circunstancias, es un sistema construido desde lo social y por ende puede estar en constante configuración y cambios (p.234).

Práctica pedagógica

Hablar de la práctica pedagógica conlleva tener en cuenta aquellas formas dentro de las cuales está sujeta su desarrollo en la educación; modelos educativos que la condicionan y limitan sus alcances y escenarios humanos basados en intereses de desarrollo económico que invaden e imponen cada vez con mayor fuerza su poderío hegemónico. En nuestro caso, la práctica pedagógica se veía inmersa en esos imaginarios imponentes de regulación comportamental, castigador y de imposición cientificista. Desde las teorías críticas, la práctica pedagógica propende por la democratización de la formación en donde cada agente encuentra el sentido para producir saber pedagógico, tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Por eso, entendemos la práctica pedagógica como el resultado de todos esos procesos de formación que hacen posible la apropiación desde un pensamiento crítico, reflexivo en los procesos pedagógicos; un pensamiento con autonomía profesional y de búsqueda de los sentidos que posibiliten la liberación de los sujetos en formación, es viabilizar una práctica que forje mentes críticas, audaces y creativas en donde se identifiquen como sujetos críticos que, desde lo colectivo, propendan por cambios y transformaciones sociales, en donde cada uno sea capaz de leerse críticamente desde lo pedagógico y así recuperar la voz que construye ese actuar docente, “recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos” (Freire, 2004, p.15), pensar la práctica como la mejor manera de perfeccionar la práctica. Pensar la práctica a través de la cual se va reconociendo la teoría implícita en ella (Freire, 2004, p.14). Entender, cómo desde la pedagogía crítica dicho proceso formativo es propicio para la emancipación de los agentes pedagógicos, la apropiación crítica de su práctica pedagógica, y como posibilidad para transformar las hegemonías que condicionan la escuela como lugar de reproducción social, buscando con ello apropiarse su significado y sus apuestas transformativas en relación con el currículo, la didáctica, la evaluación y las mediaciones, entre otros aspectos pedagógicos y educativos, es la posibilidad de humanizar la educación.

Y como lo señala Freire, (2004) “las cualidades de los maestros son generadas en la práctica en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador” (p.60). Entre estas, la capacidad del diálogo, en cuanto a la reflexividad dialógica, ese



acercamiento entre el discurso y la práctica. Esta opción metodológica permite la capacidad de los sujetos en interrogar lo dicho, lo hecho y lo pensado, facilitando procesos de la memoria, prácticas y discursos en sus múltiples formas expresivas logrando así el develamiento y autorreconocimiento, entendiendo el diálogo:

[...] “como la dinámica que permite el encuentro entre los sujetos y de éstos con el mundo para la tarea común del saber y actuar; no presupone la uniformidad de los sujetos; más bien exige que sean diversos para que se puedan enriquecer recíprocamente desde sus diferentes saberes, de igual manera requiere de humildad, confianza y respeto, reconociendo que nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo” (García, González, et al., 2002) citado por (Ghiso et al., 2011, p.136).

La virtud de la coherencia entre lo que se habla y lo que se hace “enfatisa en la necesidad de disminuir la distancia entre el discurso y la práctica. Cuando me refiero a esta virtud al nivel más grande de la lucha política, yo digo que hay que disminuir la distancia entre el discurso del candidato y la práctica del que resulta elegido, de tal manera que en algún momento la práctica sea el discurso y el discurso sea la práctica” (Freire, 2002, p.31), es allí donde se dan procesos que permiten nuevas posibilidades y alternativas de cambios y transformaciones sociales, y como lo señala Freire (2002) “ Por esta razón, la virtud de la coherencia es una virtud liberadora. Ella va desdoblándose y contestando las demandas que la práctica va planteando” (p.31). significa que esta relación sujeto-objeto es una relación que permite el diálogo en donde ambas partes tendrán que llegar a un punto de concertación, en donde cada una encuentre significado en la existencia de la otra, que cada una se potencie en esas diferencias de la otra en donde lo hecho pueda construir teoría para mejorarse a sí mismo.

Ruta metodológica

Fundamento epistemológico de la investigación

La propuesta de investigación la planteamos desde un paradigma interpretativo “a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas” (Vasilachis, 2006, p.16), por eso es vital reconstruir los sentidos y significados en nuestro quehacer educativo desde una conciencia crítica para recrear nuevas formas de pensar, sentir y relacionarnos con los otros, donde estas nuevas formas implican una indagación continua en lo que hacemos diariamente. En relación con lo anterior, el motivo de esta investigación se centra en la comprensión de cómo la formación posgraduada en educación cambia nuestras subjetividades en la práctica pedagógica de un docente de inglés y una docente de química.

De este modo el paradigma interpretativo lo abordamos desde un estilo histórico-hermenéutico pues los relatos autobiográficos construidos son específicos de nuestra práctica pedagógica, contribuyendo en la producción de textos que exponen situaciones históricas en un contexto social e institucional, aduciendo al reconocimiento mismo del sujeto y, reconociendo las posibilidades que emergen en nosotros los docentes para cambiar nuestras realidades cuando contamos nuestras historias. En palabras de Gadamer (1998) “la conciencia formada hermenéuticamente incluirá una conciencia histórica. Ella tendrá que sacar a la luz los prejuicios que presiden la comprensión para que aflore y se imponga la tradición de otra manera de pensar” (p.69).

Así, Bolívar (2002) menciona que “la investigación hermenéutica se dirige a dar sentido y a comprender (frente a “explicar” las relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y

narrada” (p.6). De igual manera y desde un carácter reflexivo, se explicaron los significados de nuestras acciones que potenciaron la experiencia vivida.

De acuerdo con lo anterior se planteó un enfoque cualitativo cuyo propósito fue ayudar a comprender los sentidos y las perspectivas de los docentes estudiados, sus contextos físicos, sociales y culturales, y los procesos específicos involucrados en el mantenimiento o la modificación de estos fenómenos y relaciones (Maxwell, 2019). Esta modalidad cualitativa posibilita volver la mirada consigo mismo porque no apaga la voz del sujeto mediante formatos preestablecidos, al contrario, se centra en las subjetividades de nosotros los maestros cuando nos narramos, valorando las particularidades del contexto y favoreciendo que emerjan posibilidades de cambio. En este sentido, la investigación se abordó desde una estrategia biográfica-narrativa.

Esta elección metodológica parte de una inquietud que emerge en nuestras subjetividades cuando se activó una escucha propia y a partir de las experiencias vividas en el proceso de formación que generaron tensiones con lo que veníamos haciendo. En tal sentido, Gadamer (1998) menciona “lo que constituye al investigador como tal es la capacidad de apertura para ver nuevas preguntas y posibilitar nuevas respuestas” (p.59). De allí que narrar las experiencias vividas de nosotros los docentes evidencia cómo la investigación biográfica-narrativa indaga esas prácticas pedagógicas partiendo de una reflexión del sujeto que posibilita interpretar, describir, comprender, analizar las diferentes posturas éticas, develar contradicciones y construir conocimiento. Estas narrativas comunican cómo el contexto interviene en esa configuración de nosotros los docente, nuestros significados de lo que experimentamos en el mundo escolar, y expresa el retorno hacia el sujeto que configura otras realidades desde su propia comprensión, de acuerdo con lo dicho “un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo.” (Bolívar, 2002, p.4).

Desde esta perspectiva se organizó una revisión documental apoyándonos en las lecturas de los diarios de campo, fotografías y entrevistas semiestructuradas a personas que hicieron parte de la experiencia escolar para traer a memoria los hechos y completar los recuerdos que generaron acontecimientos críticos. Además, se creó una base de datos con las fichas conceptuales de diferentes autores sobre investigación de la experiencia, narrativas pedagógicas y sistematización donde participaron el docente orientador y los estudiantes que hacían parte del proyecto de investigación. Luego, se realizaron diagramas, líneas de tiempo y biogramas que como lo expresan Segovia, Domingo y Martos (2017) “un biograma muestra una síntesis que esquematiza una historia de vida y desarrollo profesional, aportando elementos espacio - temporales, dimensiones claves, hitos y personas relevantes en una línea de tiempo” (p.83). Esto posibilitó identificar y reconstruir los acontecimientos críticos de los aspectos pedagógicos, políticos y éticos de forma cronológica de nuestras experiencias escolares y de formación de nosotros como docentes investigadores.

Otro aspecto en este proceso investigativo fue la escritura de los primeros relatos indagando en nuestra memoria desde nuestros propios significados de las experiencias en el mundo escolar, por tanto, como lo cita Ripamonti (2017) “las construcciones de la memoria no son meramente personales sino ante todo políticas, es decir comportan una doble e indisoluble dimensión” (p.86). En este primer ejercicio escritural involucró un diálogo con los compañeros del proyecto y docente orientador que evidenciaron vacíos académicos, imaginarios, debilidades, fortalezas, frustraciones, expectativas, al igual que se potenció la práctica pedagógica dando origen a nuevas formas de leer y escribir los relatos afrontando diferentes retos e incertidumbres en el proceso narrativo.



Un segundo momento fue el análisis de las narrativas. Así que cuando tuvimos el primer relato se dio la lectura entre pares y docente orientador para problematizar el texto. Suárez (2016) menciona que “La lectura de los pares y del coordinador del proceso de estos primeros textos facilita una nueva ronda de reflexiones e intercambios, que se tornan más fundamentados”(p.488). La reescritura de los primeros relatos parte de la lectura con compañeros de estudio y docente orientador donde esas tertulias narrativas propiciaron reflexiones, cuestionamientos, interrogantes y problematizaciones que permitieron descubrir en el relato nuevas interpretaciones y análisis desde posturas más críticas de las experiencias vividas y acciones realizadas, lo anterior conlleva a producciones sucesiva de relatos escritos.

Posteriormente se interpretaron las experiencias reconstruidas y narradas en torno a las categorías que orientaron la investigación y las que surgieron. Se expusieron en las narrativas los aspectos críticos que cambiaron nuestras subjetividades en la práctica pedagógica generadas en la formación posgraduada. “Las narraciones siempre tienen un sujeto, un “yo” que experimenta algo que le da sentido en un contexto determinado, porque no hay división entre lo que se narra y los acontecimientos que esas narraciones describen” (Caporossi, 2009, p.108). De allí que el contexto particular de las narrativas realizadas da cuenta de un acto social. También se elaboraron tablas de contrastación, mapas conceptuales, se tematizaron y codificaron las narrativas.

Un tercer momento fue la validación de las narrativas donde se utilizó la triangulación de la información con referentes conceptuales sobre las temáticas abordadas, se contrastaron las voces de compañeros de trabajo, estudiantes, directivos con nuestras voces como sujetos investigados. Además, se hizo la validación en colectivo con los compañeros de estudio y docente orientador en las tertulias narrativas.

Desde esta perspectiva la documentación y la interpretación de nuestras experiencias vividas nos mueve a construir un informe académico de investigación biográfico –narrativo desde las nuevas comprensiones de saberes pedagógicos que permiten conocer, entender y transformar nuestra práctica pedagógica. Además, se esbozan los nuevos interrogantes que surgen para que otros lectores con inquietudes similares a las nuestras tengan este material y puedan seguir construyendo conocimiento e interpelando el texto. Este informe narrativo como lo expresa Bolívar (2012) selecciona “episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, crean la historia del caso. A modo de una lente “zoom” puede focalizarse, sucesivamente, a un nivel macro (contextos), meso (personas) o micro (dimensiones particulares de las historias)”. Los documentos narrativos constituyen un proceso político- pedagógico ya que nosotros los docentes somos autores de documentos pedagógicos donde nuestros saberes y experiencias parten de nuestra propia voz para cambiar el mundo escolar a través de nuevas formas de pensamiento pedagógico.

Hallazgos y cuestiones

Las preguntas y las lecturas como apertura de búsquedas en nuestra formación

Freire (2004) menciona “La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital”(p.16). Preguntarse por lo que se está haciendo, dudar de las acciones, develar esos significados que se producen en las experiencias movieron el interior de cada uno de nosotros porque con cada pregunta brotaban otras. Preguntarse,

no desde una posición instrumental, mecanizada, sino como algo que se despierta y permanece en el interior es lo que dió vida propia a esta investigación.

Y esa apertura a nuestras propias preguntas al ingresar al programa de formación posgradual en educación comenzaron a colocarnos inquieto/a frente a lo que no se sabía, nació en nosotros el deseo de búsqueda desde nuestras incertidumbres sin respuestas fijas. En este proceso investigativo la paciencia es algo vital porque se requiere de tiempo para sumergirse en esa consciencia de que no sabemos algo pero que estamos dispuestos a movilizarnos y esto requiere “que no planteemos simplemente una pregunta que, con probabilidad, olvidaremos pronto, sino que <<vivamos>> esa cuestión, que <<nos convirtamos>> en ella” (Van Manen, 2003, p.63).

Así, desde esas preguntas sencillas empezamos a escudriñar nuestros procesos formativos a lo largo de nuestras vidas porque que hay más allá de cómo actuamos, de cómo decidimos, de lo que vivimos diariamente, de lo que constantemente hace parte de nuestro entorno, de lo que vivenciamos y experimentamos en nuestra vida, de lo que, en nuestros primeros escenarios de existencia, va consolidando y estructurando formas de pensamientos y acciones que con el tiempo se convierten en realidades que naturalizamos y defendemos sobremanera. De modo que:

(...) “Llega el momento de decidir qué hacer, pues ya había terminado mi colegiatura y a diferencia de otros, yo solo sabía que quería irme al ejército porque había desarrollado un gran ímpetu para dar y seguir órdenes, pero al final mi madre decide por mí y me envía a estudiar inglés en la universidad. Mamá veía la curiosidad que yo tenía por el inglés. Llevaba seis meses después que termine el bachillerato escuchando música en inglés, practicando diariamente con un amigo, llenando mis seis cuadernos de vocabulario y frases útiles en inglés que luego practicaba con los extranjeros que llegaban al municipio. Y así inicio mis estudios universitarios en el año 2000 en inglés y francés donde en este trayecto encuentro gran similitud con mi formación en primaria y secundaria. Ya no eran los reglazos en la mano al equivocarse en matemáticas hasta que te aprendieras la lección, sino que te ponían la nota en bajo sin posibilidad de recuperarla. Ya no te “daban reja” si dejabas de hacer lo que se te fue ordenado en casa, sino que no había forma de conciliar una nota perdida en la universidad. Ya no te mandaban a buscar el acudiente y te expulsaban por algunos días por falta cometidas en el colegio, sino que te dejaban por fuera de clase si llegabas tarde” (Docente 2, Relato 4, 2020, p.1).

Entonces en nuestra experiencia de vida escolar vamos interiorizando patrones de comportamiento de cómo actuar, aprender y enseñar, es decir, en nuestra historia como estudiantes le asignamos unos sentidos y significados a nuestras creencias, sentires, valores y acciones. Esa construcción de subjetividad desde los primeros años de vida instala un molde para repetir lo que se ha llevado a cabo anteriormente.

En relación con lo anterior la Docente 1 cita lo siguiente:

(...) “desde temprana edad soñaba con ir a la escuela, en mi terruño en la época de 1994 la educación era separada por sexo gratos momentos vienen a memoria, como ir a la playa, jugar lazo, china, ponchado con las compañeras en los descansos, pero también emerge el dicho “la letra con sangre entra” porque en el momento de repasar las tablas de multiplicar, la docente nos colocaba una en frente de la otra y la que fallara le pegaba un reglazo a la compañera en la mano, todas estábamos ansiosas de responder la lección porque no solo era el castigo físico era también la burla de los compañeros diciendo por “pécora” le pegaron, así que yo me aseguraba de aprenderme las tablas de memoria. repetía lo que la docente enseñaba, pero en casa realizaba lecturas utilizando los libros que mis abuelos tenían en la biblioteca para conocer otras cosas que en clase no percibía. Cuando ingrese al bachillerato la educación era mixta y fue agradable el compinche que se estableció con los compañeros/as, para esta época ya los reglazos no hacían parte de la escuela, pero el docente era el único que tenía el control de la clase y era mejor someterse porque de lo contrario esto implicaba una firma en el libro de disciplina, reunión con los padres de familia, expulsión o limpiar el colegio como castigo” (Docente 1, Relato 2, 2020, p.1)

En parte esa formación positivista en que el conocimiento ya está dado y es el docente quien los instala, nos llevó a no indagar en nosotros mismos; sino que naturalizamos cómodamente lo que pasaba en nuestro contexto social, político y cultural. De allí que, los condicionamientos escolares marcaron en nosotros esa exigencia científicista y de competencia. De manera que como lo cita Freire (2005) “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán”(p.78). En efecto los conocimientos que nos transmitían luego tenían que ser verificados por el docente, entonces nos adaptamos a las manifestaciones instrumentales donde después de ser llenados dábamos respuestas a lo que se nos exigía.

Al iniciar los estudios posgraduales en el año 2019 desde el primer día percibimos que era una formación distinta a lo que estábamos acostumbrados porque esas preguntas que emergían en los diferentes encuentros nos llevaban a repensar nuestra formación. Entonces esa apertura a la pregunta nos movió a encontrar otras formas de nombrar, explicar, sentir lo que aparece en nuestra experiencia. Este camino ha implicado abrirnos a un hacer de manera diferente a la aprendida en el pasado posibilitando ese encuentro con los otros ya que, aunque estas preguntas parten de nuestras inquietudes ha requerido la presencia de los otros para comprender ese contexto que nos interesa reflexionar. En otras palabras, la pregunta nos llevó a salir de lo seguro para descubrir otras percepciones, significados y experiencias.

Las preguntas se integraron con las diferentes lecturas que se hacían y así comenzó a emerger esa problematización en nuestra formación, como se enuncia a continuación:

(...) “Pasaron unos meses y recuerdo que mi maestro de investigación socio educativa II el 20 de julio nos escribió “con el deseo de que vayas preparando el encuentro del próximo sábado 27, te envió las lecturas necesarias. Una semana llena de aprendizajes. Estaré en contacto” una de esas lecturas era el Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal de José Contreras, estando en el aula de clase cada uno compartía la reflexión del texto a partir de unos cuestionamientos orientados por el maestro y como lo expresé ese día, yo me revolqué con el texto, este comentario fue la excusa para reírnos a carcajadas con los compañeros durante el desayuno, pero el comentario lo hice porque cada vez que me enfrentaba a textos que problematizaban mi forma de pensar, sentir, nombrar y hacer surgían nuevos interrogantes, otras formas de comprender y expresar lo que acontece en mi práctica pedagógica, otras posibilidades que antes no podía dilucidar” (Docente 1, Relato 4, p.2).

Las lecturas de diferentes textos nutrieron en nosotros esa comprensión de lo que pensamos. Es decir, esto permitió cambiar nuestros pensamientos y acciones. Lo dicho va en armonía cuando se señala que “Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos (Larrosa, 2006, p. 51). Por lo tanto, esta actividad de apropiación y profundización de las lecturas traídas a la mesa de socialización mediada por lo crítico, lo que provocó ir desarraigando acciones automatizadas de nuestra existencia. Dicho esto, no se puede negar que seguimos enfrentado ese reto de evocar nuevos sentidos y significados cuando vivimos la lectura como experiencia de formación.



Dicho lo anterior esas reflexiones que compartíamos de las lecturas se convirtieron en un acto de retornar a nosotros mismos, un llamado de alerta, un detenerse a pensar en lo que estábamos haciendo, porque:

(...) “Cuando empiezo mis estudios poco a poco me voy cuestionando sobre los procesos de aprendizajes y modos unilaterales de enseñanza que se habían convertido en un manual a seguir y de igual manera paso a reconocer y familiarizarme con conceptos pedagógicos que antes solo entendía desde la exigencia por el aprendizaje del conocimiento. El debatir, socializar, explorar, cuestionar con los compañeros, compañeras, maestros y maestras en las clases frente a las lecturas sugeridas desequilibraron mi forma de ser y hacer” (Docente 2, Relato 1,p.8).

La relación de interiorizar y exteriorizar las reflexiones de las lecturas genera cambios en nuestras relaciones interpersonales que van conectando redes sociales en los procesos académicos. Por consiguiente, estas lecturas fueron relacionales no desde una capsula de temáticas sino desde una conexión con nuestra experiencia vivida.

De una subjetividad subordinada a una subjetividad abierta o progresiva

Pensar la subjetividad como proceso de cambio y transformación social es pensar en la experiencia como principio de formación desde su dimensión subjetiva y de reflexividad constante. En nuestro trabajo de investigación identificamos la repetitividad de códigos y rasgos simbólicos que, de manera inconsciente, traslucían como formas casi auténticas de leer y actuar en nuestras realidades cognoscentes y que se reforzaban a medida que se interactuaba en los diferentes escenarios de formación escolar. “El hombre es central en su propia subjetividad y en la de los demás. Por todas partes, (...), pero a la inversa, este mismo hombre transmite las semejanzas que él recibe del mundo. Es el gran foco de las proporciones – el centro en el que vienen a apoyarse las relaciones y de donde son reflejadas de nuevo”. (Foucault, 1966, p. 32.). como lo podemos evidenciar en algunos enunciados de nuestros relatos.

(...) pasaba la mayor parte del tiempo siguiendo instrucciones y cumpliendo con las obligaciones dadas diariamente, pues se inculcaba muchas conductas que fomentaran valores ante otras personas. Crecí bajo una forma de autoridad donde se determinaba un tipo de disciplina primero para la realización de actividades diarias. (Docente 2, Relato 1, 2020, p.2).

(...) y recuerdo la frase que repetían constantemente en mi casa “el estudio es la única herencia que le podemos dejar” soñaba con ir a la escuela desde temprana edad. (Docente 1, Relato 1, 2020, p.1)

(...) Con el tiempo y pasando por nuevas vivencias que se vuelven costumbristas, empiezo a asumir cada vez más autonomía y decisión en lo que pienso y lo que hago, pero siempre me embargaba el deseo del aislamiento en mis ideas y el temor y frustración de equivocarme en lo que hiciera (...), (Docente 2, Relato 4, 2020, p.1).

(...) “me fui a estudiar Química a la ciudad de Pereira, sentí la angustia cuando mamá se despidió, pero está se incrementó más cuando inicié mis estudios me sentía sola, diferente, que no encajaba en ese entorno, y se me dificultaba relacionarme con los otros, pensaba en que tiempo atrás era una joven extrovertida, amigüera y ahora era tímida en ese ambiente escolar”. (Docente 1, Relato 2, 2020, p.2).

(...) “una vez nombrado, en principio, sentí una inmensa alegría, pero al mismo tiempo gran nerviosismo, pues era la primera vez que me iba a enfrentar como profesor de aula día tras día (...). (Docente 2- Relato 1, 2020, p.3).

Con el tiempo todas estas representaciones y rutinas, permitieron en nosotros unas formas similares de creencia y acción en nuestro diario vivir, que hacían que fuésemos muy exigentes con nosotros mismos y exigir, en esa misma forma de creer, a quienes hacían parte de nuestro círculo filial, laboral y social, lo cual nos hacía temeroso de buscar otras formas de entender las realidades, de intentar movernos de nuestra propia constitución histórica, de desarraigarnos de patrones y conceptos que, a nuestro modo de vivenciar, funcionaba y era casi que una cultura en nuestro ambiente de desarrollo humano, toda la comunidad a nuestro alrededor demandaba de lo mismo a sus congéneres y “es de indiscutible importancia la responsabilidad que tenemos, en cuanto seres sociales e históricos portadores de una subjetividad que desempeña un papel importante en la historia, en el proceso de ese *movimiento* contradictorio entre la autoridad y la libertad. Responsabilidad política, social, pedagógica, ética, estética, científica” (Freire, 2002, p. 129). Y como lo podemos constatar a continuación, son acciones que aún leemos como posible igual y que solo en la formación, críticamente, se pueden transformar.

(...) *“la entrevista con los directivos donde básicamente era una pregunta que terminaba con una advertencia ¿usted tiene dominio de grupo? “es que hay cursos donde la convivencia escolar es muy difícil y si el maestro no hace cumplir sus normas desde el principio los muchachos se lo pasan por la galleta”, esto generó una alerta, ya que no tenía experiencia como docente”.* (Docente 1, Relato 2, 2020, p.3).

(...) *“yo creía que la academia es una oportunidad clara de ingresar y proyectarse para un cambio de vida y mejores condiciones sociales y económicas para cualquier persona y la exigencia era necesaria para tal fin”.* (Docente 2- Relato 1, 2020, p.3).

(...) *“yo realmente no comprendía y me planteaba interrogantes como ¿por qué mis estudiantes no consideran el hecho de estudiar como oportunidad para progresar? Pues así me lo habían enseñado en casa”.* (Docente 1, Relato 1, 2020, p.1).

Durante la formación posgradual, nuestros imaginarios entre el decir, el ser y el hacer fueron develando aspectos que se encontraron, de repente, presupuestos por la reflexividad. Nuestra existencia y actividades en permanente construcción, auscultaron, en principio, sujetos con un desempeño académico cientificista deseado, pero con desconocimiento de contextos, pertinencias situacionales, sujetos que enmarcaban desconfianza, temores, amenazas que impedían ver otras alternativas y posibilidades, mientras, por otro lado, la formación posgraduada permitió, en primera instancia, que giráramos en torno a nuestra historia y trayectoria de vida para reencontrarnos con nosotros mismos y reconstituir nuestra producción simbólica y emocional de esas experiencias críticas para que así se diera paso en nosotros a procesos de humanización, en donde procesos de alteridad se reconfiguraran en nosotros como “el reconocimiento ético y político de la importancia de la otredad en mi mismidad, es la conciencia de la necesidad del rostro, de los otros y las otras en mí, dado que soy un sujeto siempre constituido en las relaciones y los contextos”. (Muñoz, 2017, p. 39), ya que el mismo hecho de ser humano, nos permite encontrar sentido solidario con otros, por que como lo señala (Freire, 2002, p. 5) “si de su compromiso como hombre, como ya vimos, no puede huir, fuera de este compromiso verdadero con el mundo y con los hombres, es la solidaridad con ellos para la búsqueda incesante de la humanización, su compromiso como profesional con la sociedad, además de todo esto, es una deuda que asumió al hacerse profesional”.

Es de allí que todos nuestros esfuerzos en la reconstitución y reconfiguración de nuestras subjetividades están comprometidos con los movimientos y cambios que



conllevar a la transformación social partiendo de nuestra propia historia registrada en cortes de nuestros relatos.

(...) *“Ir a clase un sábado se convirtió para mí en un ambiente fraternal donde me sentía parte de un todo y me traía a la memoria aquella época cuando trabajé como analista de laboratorio en la Ciudad de Quibdó donde el velar por el bienestar de todo el equipo de trabajo hacía parte de las interacciones día a día”.* (Docente 1, Relato 3, 2020, p.3).

“(…) el debatir, socializar, explorar y cuestionar con los compañeros, compañeras, maestros y maestras en clase frente a las lecturas sugeridas van desequilibrando mi forma de ser y hacer y al mismo tiempo resaltan cambios en mis relaciones interpersonales que van conectando redes sociales en los procesos académicos” (...). (Docente 2, Relato 1, 2020, p.8).

(...) *“Al finalizar la jornada laboral pensaba en como la escucha, el dialogo, el romper esas costumbres de actuación podían posibilitar otras formas de relacionarme con el otro”(…)*. (Docente 1, Relato 4, 2020,p.4).

(...) *“De allí que muchos saberes compartidos en el proceso de formación progresivamente se fueron haciendo conscientes para reconocer que muchas de mis formas de actuación apagaban la voz del sujeto, establecía unas relaciones de poder que no permitían una construcción con el otro y que en muchas ocasiones prevalecían mis prejuicios”.* (Docente 1, Relato 4, 2020, p.4).

La práctica pedagógica de nosotros los docentes es ¿escolarizante o crítica?

Iniciemos citando algunos fragmentos a modos de ejemplo de nuestra práctica pedagógica

(...) *“En enero de año 2019 fui elegida directora del grado 10-2. En una de las primeras reuniones que organizaron los directivos socializaron todo el esfuerzo que vienen haciendo como institución para mejorar o mantener el puntaje de las pruebas saber ya que años anteriores los resultados no eran los esperados, entonces compartieron el “documento histórico emitido por el ICFES para analizar nuestra evolución en los últimos tres años. ¡Mejoramos este año!” allí mostraron el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en cada una de las asignaturas y en el área de Ciencias naturales de acuerdo a los resultados estadísticos en el año anterior los resultados fueron mejores por tanto se recalcó que desde la aplicación de los simulacros se vio un cambio en los resultados así que de inmediato emprendí una carrera absurda donde el propósito en cada clase era transmitir conocimientos para que los estudiantes repitieran teorías que seguramente no entendía y así lograr que el año siguiente se cumpliera la meta institucional de subir el puntaje del colegio en las pruebas saber”* (...). (Docente 1, Relato 4, p.1).

Nosotros como docentes para dar cumplimiento a propuestas institucionales utilizamos la evaluación como prescripción y administración de sujetos. Desempeñamos el papel de agentes transmisores de conocimiento a los educandos, por lo tanto, la evaluación es un instrumento de recriminación, amenaza y seguimiento del aprendizaje. En la opinión de Freire (2004) “en lugar de evaluar para capacitar mejor, evaluamos para castigar—, radica en que nos importa poco o casi nada el contexto dentro del cual se dará la práctica de cierta manera, con miras a los objetivos que poseemos” (p.15).

Enseñar no es transmitir conocimiento es aprender y construir con el educando, pero nos aferramos a esa búsqueda de validar a través de estadísticas y resultados ejerciendo la función de policía para dar cumplimiento a las políticas de gobierno alejándonos de lo que da vida apagando nuestra creatividad por seguir estándares preestablecidos al evaluar el proceso formativo. Es vital reflexionar lo que nos pasa en nuestra vida escolar para ir descubriendo formatos preestablecidos, acciones institucionalizadas que no permiten ampliar la práctica pedagógica. Cuando ingresamos al programa de formación se abre un modo de reflexionar lo educativo que antes no hacía parte de mi día a día y

que generaba desacomodos porque cuando salimos de esa alineación que nos da seguridad vemos como se traspasa nuestro interior, en donde en muchas ocasiones:

(...) “me concentré en preparar durante varias tardes, en casa, guías tipo prueba saber, buscando información en diferentes páginas, en simulacros, libros, folletos, revistas para organizar los temas a tratar y las preguntas de selección múltiple con única respuesta que aplicaría en cada una de las clases y así cumplir con todos los temas propuestos en el currículo. La tarde del 21 de marzo prepare la prueba tipo icfes que aplicaría al otro día en el grado 10-2, pensé, todo estos temas ya fueron explicados esta prueba la van a resolver fácilmente, llegue al salón con mis 34 copias, les decía esta fácil “profe para usted que ya lo sabe nosotros no entendemos nada”, respondí ustedes si saben y continúe con la cantaleta que en ocasiones les daba “para lograr algo en la vida hay que esforzarse” así que enfoquen sus energías en responder bien esta prueba. Oh sorpresa me lleve al calificar la mayoría perdió la prueba. Años anteriores pensaba no les interesa estudiar, les gusta todo fácil los estudiantes saben que después pueden recuperar esa nota, pero en esta ocasión esa noche casi no logre dormir, tenía como piquiña en el cuerpo, una explosión de pensamientos imaginándome el porqué de lo había sucedido, sentía frustración, angustia, cuestionaba lo que estaba haciendo miraba el reloj seguidamente rogando que fueran las cinco de la mañana para comenzar a organizarme e irme para el colegio y comenzar a dialogar con los estudiantes lo que había sucedido.” (Docente 1, Relato 5, p.1).

La formación crítica implica esa reflexión de la práctica y la teoría rehaciendo constantemente el diálogo con el educando no desde esa postura de receptor, ahora como actor activo en el proceso de formación. “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2005, p.92). Se establece esa sensibilidad dialógica entre estudiante- docente generando esa relación de comunicación, encuentro con el otro/a para dialogar lo que nos preocupa, lo que podemos hacer involucrandonos en esa co-construcción del proceso de formación. En este orden de idea la presencia desde la voz propia del estudiante fortalece ese lugar de reflexión creando ese acompañamiento y cuidado mutuo. En este caso la estudiante 1 menciona:

(...) “cuando supe que el profesor nos iba a dar clases de inglés me dio un poquito de susto, porque yo era nueva en el colegio y todos decían que era muy exigente, que todas las clases eran literal en inglés, y pues inglés no es precisamente mi fuerte, pues hubo como un susto, pero también pereza porque me imaginaba que las clases no me iban a gustar, al principio sentía que si me habían dicho la verdad y las clases no me gustaban tanto y como ya estaba predispuesta, entonces no era mi clase favorita y tampoco había una comunicación con el profesor, pero al pasar el tiempo, el profesor empezó a cambiar, a acercarse más a nosotros y me empezaron a gustar las clases y los métodos de aprendizajes que el profesor utiliza hacen que las clases sean de verdad divertidas y que uno aprenda, entonces a medida que pasaba el tiempo, hubo mejor comunicación con el profesor, las clases mejoraban y más porque aparte de aprender una materia que es un poquito difícil para algunas personas, sentíamos que era un espacio en el que podíamos expresarnos, ser nosotros mismos y gracias a eso se disfrutaba una clase y no era como tipo uh... nos toca inglés... que pereza... sino que era como ...hay! Nos toca inglés... como que... bueno nos toca inglés y además porque cada día de clase aprendíamos algo nuevo porque teníamos algo nuevo que contar, de que reírnos y durante todo el proceso con el profesor como que cada vez se iba fortaleciendo el aprendizaje y sobre todo, la amistad de él con nosotros y para mí y para nuestros compañeros es muy importante esos lazos con nuestros docentes” (...). (Docente 2, Relato 5, p.3).

En la medida que el programa de formación posibilitó en nosotros llegar a lugares de nuestra experiencia que antes no lográbamos ver por estar sumergidos en guiones preestablecidos inicia otro proceso donde el diálogo educativo se abre permanentemente no desde una sola dirección más bien se abre la posibilidad para pensar en conjunto desde nuestras particularidades. Toda esta experiencia creó espacios



constantes de reflexión y reflexividad en nosotros que, de cierta manera, colocaron en disputa esos pensamientos y acciones que defendíamos de manera inconsciente y que solo hasta ahora empezábamos a ser conscientes.

No es de extrañar que esta formación posgradual que no se hace como un acto ingenuo desenmascara nuestra forma de disciplinarización en la docencia recreando prácticas escolarizantes. Como lo comentamos como docentes a continuación:

(...) “mientras yo respondía a unas inquietudes que tenían algunos estudiantes con la práctica de laboratorio que estábamos realizando dos estudiantes tuvieron un desacuerdo y se agarraron a puñetazos. Anteriormente cuando esto sucedía ejercía control con sanciones estandarizadas en el manual de convivencia, registraba la falta, exponía el caso en coordinación, los papas venían a firmar los compromisos y luego eran expulsados varios días para la casa, además no se hacían esperar las amenazas para los otros estudiantes si tenían estos mismos comportamientos.” (Docente 1, Relato 4, p.2-3).

En esa búsqueda de resultados académicos era normal que, en “mi práctica”,

(...) “si un estudiante llegaba tarde al salón de clases, se quedaba por fuera y no obstante con eso, al verlo el coordinador en sus rondas frecuentes, le ordenaba recoger basura, limpiar los andenes de los salones hasta que terminara la clase. Además, cuando iniciaba la clase los estudiantes tenían que ponerse en pie, responder el saludo y organizar las filas derechas con la distancia estipulada entre ellas” (...). (Docente 2, Relato 3, p.2)

Mejor dicho, si nosotros los docentes no trascendemos continuamente los procesos de constitución subjetiva y cambio en nuestras prácticas pedagógicas, rompiendo aquellos hilos y ejercicios de poder que, inconscientemente, se han establecido en nuestras subjetividades a lo largo de nuestra historia de vida reproducimos intereses clasicistas y monopolizados negando la posibilidad de confrontarnos y cuestionarnos. A fin de que “los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas” (Freire, 2005, p.92). se reconoce una autoridad para decir lo que pensamos movilizándonos a indagar lo que está pasando en nuestra experiencia con la libertad de ir construyendo caminos en compañía con el otro. Cuando reflexionamos nuestras prácticas pedagógicas se sospecha constantemente de nuestras producciones simbólicas dado que aspectos que son evidentes para otros no lo eran para nosotros, teníamos un velo que nos cubría como docentes.

Esta investigación permitió un giro subjetivo y de reflexión constante sobre la misma práctica pedagógica evidenciando en ella cambios desde las voces de miembros de la comunidad educativa. Él directivo 1 menciona:

(...) “al momento de uno pensar el quehacer del maestro eh... puede llegar a la conclusión que, de manera significativa, ha tenido transformaciones en su práctica a partir de su proceso de formación que viene adelantando en la maestría” “la reflexión pedagógica ha cambiado significativamente en los últimos años, pues, antes de iniciar el proceso de formación, El docente siempre se preocupó por entregar criterios muy claros, por defender esos criterios, incluso a veces asumiendo una posición rígida sin dar cabida a la flexibilidad y análisis de algunas situaciones sobre la realidad que vivían los estudiantes o que se vivía en el contexto institucional, defendía, reitero, aquellos elementos que... eh... con anticipación se habían planteado como reglas de juego, este ejercicio formativo que ha venido adelantando lo ha hecho una persona muy sensible, una persona que ahora tiene gran facilidad para leer esas realidades, para entender un poco la posición del otro... eh... creo que ha desarrollado habilidades en torno a esa ética y me atrevo a decir que se acerca a un ejercicio de ética y de alteridad, de reconocer el rostro del otro, identificar sus dificultades, sus problemáticas, de reflexionar esos asuntos y a partir de ellos... eh... generar acompañamientos, brindar herramientas, proponer estrategias que permitan un mejor desarrollo y acompañamiento a sus estudiantes, eso no



significa que no sea exigente, es un docente muy exigente que maneja de muy buena manera su saber disciplinar donde los estudiante se han ido vinculando a los procesos de manera más participativa en los últimos años.” (Docente 2, Relato 5, p.3)

Lo que sucede en la formación se relaciona estrechamente con lo que sucede en nuestro mundo escolar. De allí que cuando no se orienta esa reflexión docente prácticas que incitan a seguir lo que “funciona” sean tan recurrentes en los espacios educativos. Estos dos años de formación provocaron un compromiso ético, político para pensar y enriquecer nuestro saber pedagógico colectivamente. Cuando nos comprometemos creamos relaciones de confianza los unos con los otros desde las dinámicas propias de nuestras vidas, momentos tensiones y de calma, de limitaciones y posibilidades, de aciertos y desaciertos y, desde allí utilizar tiempo para reflexionar lo que nos interesa del proceso formativo. La voz de estudiante 2 expresa lo siguiente:

(...) “antes de conocernos yo tiendo mucho a juzgar, entonces antes de conocerla yo al principio era... hay no que no me toque porque había escuchado que esa profesora dejaba mucho trabajo, pero con el tiempo cuando comencé a convivir con usted y absorber todo el conocimiento que usted imparte todas las cosas las bonita que me dice siento que ya se volvió parte de mi vida de mi día a día y que cosa que pongo en práctica aparecen gracias al aporte que usted y los compañeros me han hecho, la relación con usted me ha tocado su actitud, su energía, nos demuestra tanto el afecto que sentíamos que estuviéramos en la casa” (...). (Docente 1, Relato 5, p.3).

Reconocernos como sujetos al estar implicados en la vida de otros, recupera esa capacidad de tener los sentidos atentos, sensibles a lo que acontece en el aula y en todo sus alrededores, la idea de poder expresarnos libremente asumiendo unos valores que complementen la interacción como sujetos, mas que posiciones, engrandece y enriquece todo lo que se pretende desarrollar y alcanzar en el ámbito educativo.

Consideraciones finales: otras aperturas

Pensar en llevar a cabo una investigación biográfico-narrativa, para nosotros, como investigadores, fue una decisión que tomó lugar de manera colectiva sin pensarlo demasiado, aunque sin tener idea de este tipo de investigación y por lo renuente al desinterés de la mayoría de los maestrantes, se convirtió en una experiencia que más tarde traería consigo otras experiencias que significarían el recorrido de situaciones memoriales que se encontraban vigentes en lo constitutivo de nuestras formas de pensar, sentir, decir y hacer y que, por ningún motivo, considerábamos como posibilidad de tratar con ello para su reconstitución y reconfiguración en nuestros modos de vida y que desde allí podrían ser leídos como procesos de cambios subjetivos, que permiten aperturas y posicionamientos a otros lugares de enunciación, posibilitando leer de otra manera nuestras realidades.

Exponerse, a través de relatos autobiográficos implica volver en sí, para distanciarnos de esa experiencia y releernos como sujetos poseedores de saberes que enriquece una investigación producto de esas experiencias que tejen y marcan nuestra propia vida y que marcan, con ella, a la de los demás, de modo que nos causa mucho temor e inseguridades el hecho de exponer-nos a nuestras experiencias de vida y más cuando se trata de que otros te lean y te releen en esas experiencias también, posiblemente sentimos que solo nos compete a cada uno de nosotros y poco percibimos que nuestra historia, nuestras experiencias de vida se construye con otros sujetos, con otras circunstancias, con otras existencias y desde allí, se tienen que reconstruir de modo colectivo. Así que, atreverse a hacer algo diferente tiene sus riesgos, pero este proceso



investigativo lo hemos vivido de forma personal y colectiva. Investigar nuestras propias experiencias no se queda solo en la queja de lo que no se hace deja las puertas para comunicar los saberes que tenemos como docentes desde nuestras subjetividades, abiertas para movimientos en lo que somos, decimos y hacemos socialmente.

Lo que aquí exponemos está pensado en el campo de la práctica pedagógica de los y las docentes, ya que hay un saber pedagógico importante que se manifiesta en el trabajo cotidiano de la escuela, que circula en el ámbito de los actores de la labor educativa y que se comparte, incluso entre nosotros/as como colegas desde esas emociones, sentimientos, sensaciones, Significados y acciones de nuestros contextos educativos. Fortaleciendo la reflexividad, el compromiso y la consciencia cuando se emprende una tarea que de hecho te da la libertad en todo su accionar para ir resolviendo lo que va emergiendo.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (1997, octubre). El mercado del conocimiento y la investigación educacional. ponencia presentada en la Universidad Nacional del Comahue, Congreso sobre investigación educativa, Argentina.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En: Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282868267_Metodologia_de_la_investigacion_biografico-narrativa_Recogida_y_analisis_de_datos.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), pp. 1-26. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/1246>.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo [et al.] (Ed). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Ediciones HomoSapiens. Recuperado de: https://www.academia.edu/27861997/Caporossi_La_narrativa_como_dispositivo_para_la_construccion_del_conocimiento_profesional.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Edición y traducción: Fernando Alvarez-Uría. Madrid: Ediciones Endymión.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y Método*. Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ghiso et al. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (9), pp.129 - 140.
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), pp. 225-243. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179499982008000200002&lng=pt&lng=es.



- González Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala: Tinta y papel, S.A.
- Hincapié, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13 (32), pp. 257-279.
- Ibáñez, J. (1991). El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden. Santiago de Chile: Amerinda.
- Jiménez, J. R. (2015). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Revista Educación Y Ciudad*, 20, pp. 47-58. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/96>
- Larrosa J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>.
- Maxwell, Joseph. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Muñoz, Diego. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. 9 (1), pp. 26-41. Recuperado de <file:///C:/Users/Aura/Downloads/Dialnet-LaEducacionComoPracticaDeLaLibertad-6110073.pdf>
- Muñoz Gaviria, D. (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. *Revista Kavilando*, 5(1), 39-44. Recuperado de <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/1002>.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora —Papeles de filosofía—* 25(2), pp. 9-22. Recuperado de http://www.relal.org.co/images/eventos/XXIV_Retiro_de_Votos_Perpetuos/Documentos/Hno._Luis_Bolivar/La_Vida_en_busca_de_narrador_Ricoeur.pdf
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas notas epistémico-metodológicas narrativas / experiencias, cruces reflexivos. En CLACSO. De Oto Alejandro [et al.] (Ed), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180209122042/Metodologias_en_contexto.pdf.
- Segovia, J., Domingo, L. y Martos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *DOSSIER Revista del IICE*, 41, pp. 81-96.
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 01 (03), 480-497.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>
- Torres, A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes* N° 15.
- Universidad Católica de Oriente. (2020). *Maestría en Educación*. Recuperado de <https://www.uco.edu.co/educacion/maestriaeducacion/Paginas/default.aspx>.
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: IDEA SOOKS, S.A.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa Editorial.



Villa et al. (2015). Aproximación filosófico - pedagógica a la formación: Cuestiones histórico - conceptuales. Itinerario Educativo, 66, 281-306.

Notas

¹ Nací en Buenaventura/Valle en Colombia el 08 de septiembre de 1980. Desde los 5 años viví en un pueblo del pacífico chocoano llamado Nuquí, soy licenciado en inglés y francés, soy especialista en Pedagogía y didáctica y magister en educación de la Universidad Católica de Oriente. En la actualidad laboro como maestro de aula en una institución oficial en el oriente de Antioquia. yeffa8@hotmail.com

² Nací en Nuquí/Chocó en Colombia el 30 de diciembre de 1987. Soy química industrial, estudié el posgrado en la Universidad Católica de Oriente, soy especialista en Pedagogía y didáctica y magister en educación. En la actualidad laboro como maestra de aula en el oriente antioqueño. auragonzalez1998@gmail.com

REUNIÓN EN LA SALA DE PROFESORES

MEETING IN THE TEACHER'S ROOM

REUNIÃO NA SALA DOS PROFESSORES

Jorge Rodrigo Fidalgo¹

Resumen

Esta narración transcurre en una imaginaria y atemporal Sala de Profesores donde se entrecruzan pensamientos pretéritos y contemporáneos de tres grandes pensadores de la pedagogía: Dewey, García Hoz y Rousseau. Ellos convergen en un espacio escolar, donde precisamente se aplican sus ideas, lo cual genera la ocasión de conversar acerca las diferencias y los puntos en común de sus visiones de la educación. El disparador del diálogo está constituido por el documental "La escuela de la Señorita Olga".

Palabras clave: educación; pedagogía; experiencia; socialización; individualidad

Abstract

This narrative takes place in an imaginary and timeless Teacher's Room where past and contemporary thoughts of three great thinkers of pedagogy intersect: Dewey, García Hoz and Rousseau. They converge in a school space, where their ideas are precisely applied, which generates the opportunity to talk about differences and common points of their visions of education. The dialogue begins from the documentary film "Miss Olga's School".

Keywords: education; pedagogy; experience; socialization; individuality

Resumo

Esta narrativa se passa em uma Sala dos Professores imaginária e atemporal, onde se cruzam os pensamentos do passado e do contemporâneo de três grandes pensadores da pedagogia: Dewey, García Hoz e Rousseau. Convergem em um espaço escolar, onde justamente suas ideias são aplicadas, o que gera a oportunidade de falar sobre as diferenças e os pontos comuns de suas visões de educação. O gatilho para o diálogo é constituído pelo documentário "Escola Miss Olga".

Palavras-chave: educação; pedagogia; experiência; socialização; individualidade

Recepción: 15/07/2021

Evaluado: 05/08/2021

Aceptación: 30/08/2021

Un mar de fueguitos
Un hombre del pueblo de Negua, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.
A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que
somos un mar de fueguitos.
-El mundo es eso - reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.
Eduardo Galeano (2015, p. 1)

El primero en llegar fue John Dewey, con una agilidad en su paso que no era propia de alguien de 161 años. Se podía apreciar la prolijidad de su imagen, su peinado correcto, su amplio bigote, sus lentes para una visión que miraba más allá de lo que sus ojos realmente podían ver y un chaleco cruzado en cuyos bolsillos introducía sus manos en momentos de reflexión. No tenía maletín ni papeles que pudiera leer; eran solamente él y sus pensamientos.

Vio que el salón tenía una gran mesa, rodeada por una cantidad de sillas que superaba notablemente una cómoda capacidad. A un costado había una pequeña biblioteca con algunos libros desacomodados. Frente a la mesa había un gran ventanal, que se extendía a lo largo de toda la habitación, desde la media altura de una persona hasta el techo, de modo que los alumnos que estuvieran en el patio podrían ver solo medio cuerpo de quien se asomara a la ventana. Tanto quienes estuvieran afuera como quienes estuvieran en el salón sabían que ese era el mejor puesto de observación con que contaba la Institución; quizás alguien podría recordar la idea de una vigilancia panóptica según Foucault.³

Dewey se sentó en una silla periférica, para ser coherente con la humildad que lo caracterizaba, y tan solo se limitó a esperar. Un par de minutos después llegó García Hoz, con la corrección de quien ha dedicado toda su vida a la educación. Tenía también un aspecto prolijo, pero con ciertos dejos de cansancio que se acentuaban en su semblante. Usaba lentes, que se quitaba de forma inconsciente cuando algo le llamaba la atención, ya sea una cosa o una persona. Se sentó junto a Dewey, a quien la impaciencia nunca había osado pasarle cerca. Mientras le dirigía sus primeras palabras lo miraba a los ojos, con el trato personalizado que siempre bregó en su pedagogía.

-¿Desde cuándo está en esto?, le preguntó a Dewey como forma de romper el hielo en una conversación que era inevitable.

-Si se refiere a mi espera en este salón diría que han sido no más de diez minutos; si se refiere a la educación, un poco menos- dijo mientras esbozaba una sonrisa cómplice.

Este intento de camaradería quedó trunco porque súbitamente entró Rousseau, y con él un aire de expectación que hasta hacía unos minutos nadie hubiera podido anticipar. Dewey y García Hoz quedaron desconcertados; este último se quitó los lentes. Rousseau, era el más joven de los tres; contaba con una tierna juventud de ¡308 años! Su imagen tenía un porte señorial y reflejaba la contradicción entre un rostro añorado y sus cabellos color ceniza, pero su actitud terminaba por confirmar sus sentires y aficiones. Sus movimientos eran siempre imprevisibles, pese a que su vestimenta (camisa de cuello alto y chaquetilla ceñida al cuerpo) preveía dificultad de movimientos.

-¿No creen Uds. que muchos de los reconocimientos que surgen de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano⁴ con respecto a la Educación tienen como principal antecedente los principios de la Revolución Francesa?-, inquirió Rousseau.

-Es curioso que planteé curiosidad semejante -dijo García Hoz- porque tengo la humilde convicción de que Ud. no tuvo la oportunidad de presenciar tal evento.

-Si estamos en este presente es porque todo nuestro pasado nos pertenece- argumentó Rousseau, quien nunca quería entrar en polémicas, pero llegado el caso, tampoco aceptaba rehuirlas.

De este modo y casi sin pensarlo se dio inicio a ... la REUNION EN LA SALA DE PROFESORES.

GARCIA HOZ: Entonces Jean-Jacques, yendo por carriles más banales pero que vienen a cuento de lo que bien podrían ser nuestros intereses comunes, ya que el tiempo es tan constante como también lo es la memoria de las personas, quiero referirme a algo que vi anoche en televisión.

DEWEY: Si se refiere al fútbol me declaro incompetente para opinar. Ya saben ustedes que en mi época y en mi país el único ámbito que no fue alcanzado por el profesionalismo pleno ha sido precisamente ese deporte.

GARCIA HOZ: No vendría a ser el caso. Me refiero al documental llamado “La escuela de la Señorita Olga”⁵, que se basa en una experiencia educativa desarrollada en una escuela de la ciudad de Rosario, Santa Fe.

ROUSSEAU: También lo pude ver. Para ser más exactos, tuvo lugar en la escuela Dr. Gabriel Carrasco entre los años 1935 y 1950.

DEWEY: Agradezco la coincidencia de destinos, o en su caso, la deficiente programación televisiva actual. Yo también lo vi.

ROUSSEAU: Llama la atención lo que los alumnos pueden llegar a decir del sistema educativo, aunque si bien se lo piensa nadie mejor que ellos para opinar.

GARCIA HOZ: Es bien cierto eso que dice, cosas tales como que “en la escuela te tenés que quedar quieto y sin hablar” o que “es perder el tiempo porque al final vas a estudiar y te olvidás todo.”⁶

DEWEY: O también cuando dicen que “la primaria sirve para entrar a la secundaria y la secundaria para entrar a la universidad, y la universidad ya no sé para qué sirve”. Esto se vincula directamente con los fundamentos de la educación que sirvieron de base para un nuevo paradigma, presente en los postulados de la Escuela Nueva.

ROUSSEAU: Y no hace más que confirmar la importancia de la experiencia para la educación de una persona. Porque sin duda el contacto con la naturaleza en su sana expresión posibilita al alumno el mejor desarrollo de sus potencialidades. Esto es justamente lo que pretendo: que quien tenga que educarse pueda apropiarse de los elementos que la naturaleza sabiamente ofrece, como un acto de liberación para el desarrollo de facultades e inclinaciones naturales. Un dejar hacer podríamos decir, en esos primeros años de educación. En este documental al que referimos, la Directora Olga obra en consecuencia. Ella da cuenta de esa intención cuando cambia la mentalidad de los docentes a su cargo. Les impone la necesidad de que los chicos puedan aprender las materias de la escuela fuera de la escuela, en excursiones, y así tener clases de matemáticas, ciencias naturales o sociales, ya sea calculando las superficies de algún objeto que encontraran en la plaza, haciendo experimentos de laboratorio, o entrevistando en su ámbito de trabajo a quienes desarrollan sus oficios en la ciudad.

GARCIA HOZ: Evidentemente la educación es un proceso de formación continua. Si nos atenemos a la definición etimológica de la palabra “alumno” debemos decir que viene del latín y significa *discípulo*. Además el sustantivo latino *alumnus* viene de *alére*, e implica la acción de nutrir; este alimentar está referido al alimento intelectual.

DEWEY: Coincido plenamente con ello. Pero reproduzco en esta ocasión lo que ya he dicho en varias oportunidades: “La educación no es para la vida, es la vida misma”. Todo conocimiento remite a la experiencia, y allí radica la importancia superlativa del arte, como modo de lograr el desarrollo espiritual de una persona. A través de ella el hombre llega a ser lo que es; al decir de Max Scheler, “la educación es humanización, el proceso que nos hace hombre”⁷.

GARCIA HOZ: Me sorprende. Si no está en condiciones de leer mi mente, al menos sí mis escritos. *“La nueva educación habrá de tomar como una de sus principales tareas la promoción y refuerzo de las aptitudes sociales que disponen al hombre para compartir, es decir, dar a los otros y recibir de ellos no sólo cosas sino también elementos de sus propias vidas, que así se enriquecen mutuamente”*⁸. Pero hay algo más. A través del arte se logra el desarrollo de una de las dimensiones del ser como persona⁹. Con ello se puede otorgar un lugar preponderante al aspecto individual del alumno. Así, las distintas expresiones artísticas tienen que ver con la pintura, con la música, con la literatura, con las danzas, etc.

DEWEY: No puedo dejar de soslayar en ese caso al arte como expresión artística y creativa en la pedagogía Waldorf¹⁰, donde se plasma una propuesta educativa y didáctica como experiencia cultural que construye conocimiento. Y donde también se le otorga una rol preponderante a la individualidad. Pero en ese caso pregunto, ya en términos más generales: ¿cómo se puede resaltar la individualidad dentro de un grupo? Quiero decir, uno podría estimar que así quedaría relegado lo social.

ROUSSEAU: Puede ser... entonces ¿cómo se desarrollaría el ser social?

GARCIA HOZ: Estimados, una educación personalizada supone que la construcción de la persona debe ser el proceso central de la educación, contemplada desde el desarrollo integral del ser humano, y es la única forma de lograr la satisfacción de las necesidades humanas y el ejercicio de la ciudadanía, pero no por eso podemos caer en la necesidad de rechazar la socialización del individuo, sino que lo tomamos como punto de partida.¹¹

ROUSSEAU: Bien, bien pero, insisto. ¿Cómo es posible rescatar lo bueno de un sistema educativo cuando éste le impone al individuo los valores morales que debe respetar? Personalmente tengo dicho que la naturaleza es buena y origen de todo bien, y que en todo caso la perversidad proviene de la vida en sociedad; por tal motivo el ideal educativo consistiría en considerar la naturaleza como criterio pedagógico supremo, y resulta necesario volver a ese *“estado de naturaleza”*.

GARCIA HOZ: Jean-Jacques, de haber sido su contemporáneo, habría polemizado denostadamente con Thomas Hobbes, para quien en el estado de naturaleza no existen miramientos de bondad entre los hombres, sino que afirmaba todo lo contrario en su famoso *Leviatán* cuando dijo que *“el hombre es el lobo del hombre”*. En contraposición a ello, me veo en la obligación de decirle que Usted no puede sostener una teoría con una novela, por más tintes pedagógicos que ésta tenga¹², así como no se puede sostener una casa sobre cimientos de arena.

ROUSSEAU: Puedo percibir cierta ironía en su comparación si de relatos bíblicos se trata, ya que es hartamente conocido a través del Sermón del Monte en el Evangelio y usted sabe que he tenido mis idas y venidas entre el catolicismo y el protestantismo. Sin embargo déjeme graficarle de esta manera para poder comprender que no todo es lo que parece ni mucho menos que todo es factible de explicación: el agua, que es un elemento blando, hace que cosas pesadas floten y cosas livianas se hundan. En el primer caso buques de gran calado pueden flotar sin inconvenientes.

GARCIA HOZ: Porque en ese caso media el razonamiento intelectual de los ingenieros navales, que desde Arquímedes hasta la fecha postulan los principios de la fuerza de empuje que operan los líquidos.

DEWEY: Ahí está entonces la cuestión a dilucidar: ¿cómo crear algo cuyo sustento sea sólido y que mantenga esa constante en todos sus niveles? Imaginemos por un momento que esos ingenieros navales vendrían a ser los docentes y todos aquellos operadores que participan del sistema. Porque si llevamos esta hipótesis a la educación, no habría que edificar la fe del hombre sino su educación, y tiene que hacerse sobre algo que lo

sustente firmemente. Para ilustrarlo adecuadamente existe una figura retórica a la que recurren los titiriteros: la *metonimia*, ella sugiere una noción de continuidad; por ejemplo si aparece una cabeza que se mueve de un lado a otro, los espectadores completan su corporeidad a través de su imaginación y recrean que ese personaje realmente está caminando, y moviéndose, y hablando. Siguiendo esa línea de pensamiento se puede decir que en educación lo que se ve no es lo que verdaderamente existe sino que sólo vemos la punta de un iceberg de mayores dimensiones. Las capacidades de los alumnos son siempre algo para descubrir y redescubrir constantemente porque su sostén está marcado por los saberes previos y las potencialidades futuras.

ROUSSEAU: Ha dado usted en la tecla querido Profesor Dewey con relación a la imaginación: ella es fuente de todo pensamiento creativo. Los alumnos deben hacer volar su imaginación y para ello debe intervenir el docente, o quizás también, dejar de intervenir, actuar conforme las circunstancias en base a lo que se conoce como educación negativa, con tal de que no implique obstáculos que traigan más desventajas que beneficios.¹³

GARCIA HOZ: Pero entonces, según Ustedes ¿hay que hacer algo concreto o no hay que hacer nada? ¿No sería en ese caso lisa y llanamente no educar?¹⁴

ROUSSEAU: Es mi forma que propongo de educar. Es fundamental que el docente asuma una actitud pasiva, hasta diría yo a veces distante, pero a la vista y que se proponga guiar con firmeza.

GARCIA HOZ: ¿Le parece dejar librado el resultado de la educación al propio alumno? ¿De verdad? Estamos hablando de niños y niñas que no siempre saben muy bien lo que quieren, y que en algunos casos prefieren no hacer nada. ¿Cuál sería en ese caso el camino a seguir?

DEWEY: Sin dudar, la motivación es el desafío. O sea tener intrínsecamente un motivo. Lo cual se logra a través un protagonismo de los estudiantes, como gestores de su propio aprendizaje, como sucedió en la Escuela de la Señorita Olga. Es decir que toda práctica pedagógica debería implicar de por sí una fuente de estímulo para que el estudiante se involucre, se predisponga a aprender, vivenciando una situación educativa en la que convergen intereses y experiencias.

ROUSSEAU: Una vez más señores: demos la bienvenida a la experiencia.

GARCIA HOZ: O más bien a la pedagogía experimental.

DEWEY: Tal cual. Este enfoque deseado tiene que ver con la práctica educativa. No hay otra forma de aprender que aprendiendo, tanto de los errores como de los aciertos. Y se deberán adquirir conocimientos no por el conocimiento mismo sino para que los contenidos puedan ser aplicados fuera del aula.

ROUSSEAU: Eso mismo me he permitido mencionar en el Emilio "*cuando el preceptor finge perder el camino en un bosquecillo al norte de Montmorency. Emilio, que acompaña a su maestro, quiere regresar a casa, y descubre que el modo más expedito de lograrlo es aplicar sus conocimientos, pocos pero bien aprendidos, sobre los puntos cardinales y la posición de las sombras según el movimiento aparente del sol. He aquí la utilidad del saber.*" No obstante en igual sentido viene a confirmarse una objeción muy frecuente de los estudiantes cuando dicen: ¿esto para qué sirve?

GARCIA HOZ: En esta cuestión que analizamos mantienen plena vigencia los tres ejes que he venido planteando como determinantes del proceso educativo. Se debe lograr una educación que estimule la creatividad, en base a la toma de decisiones de acuerdo a

principios de libertad, y que provea un espacio de conocimiento a través del lenguaje como forma de comunicación.¹⁵

ROUSSEAU: Con relación a la libertad, tal como lo dijo Dewey, en el documental que hemos visto se muestra la importancia de la interacción en un espacio que es conocido por los chicos, en el que se desenvuelven con naturalidad y ello les proporciona un entorno favorable para el aprendizaje.

DEWEY: Un principio a tener en cuenta en la experiencia de esta Escuela ha sido la modificación en lo que al régimen disciplinario respecta. Uno de los niños al inicio del film manifestó que en general la escuela “es un régimen muy autoritario”, pero en el caso de esta escuela se podía observar una flexibilización de la disciplina. No existían filas ni campanas, y regía lo que puede llamarse un sistema de autodisciplina.

GARCIA HOZ: En todo caso hay que resignificar los propósitos disciplinadores, aquellos que permitan dejar de lado “el miedo a la autoridad y el reaccionar con violencia” como rasgos predominantes de lo escolar¹⁶

DEWEY: Estaríamos en presencia de un viraje en la concepción tradicional del disciplinamiento de los cuerpos como mecanismo ordenador dentro de la escuela.¹⁷

ROUSSEAU: Diríamos a la usanza de una sociedad disciplinada con componentes de jerarquía y autoridad, que es a su vez una directa consecuencia del orden escolar. Son bienvenidas estas propuestas que se rebelan. Porque en esa medida se establecen relaciones con el otro, con el alumno, con el docente.

GARCIA HOZ: La interacción de los componentes es algo esencial en todo sistema, mucho más en el sistema educativo. Ello se puede apreciar claramente en la creación del Centro Cooperativo, dado que a la par que se promueve la participación ciudadana de los alumnos también se abren las puertas de la institución a la comunidad.

DEWEY: Exacto, pero me refiero también a situaciones que contribuyen a que los alumnos adquieran iniciativa propia, como aquella que dio origen al Coro de pájaros¹⁸, marcando de ese modo un punto de partida para la autorregulación del aprendizaje.

GARCIA HOZ: Punto importante si los hay.

DEWEY: Una nota más para agregar. Se observa una gran impronta de la Señorita Olga con respecto a la necesidad de inculcar valores a los alumnos, como por ejemplo, la solidaridad, a través de acciones culturales en los barrios.

ROUSSEAU: Aun cuando sostengo que la educación moral debe relegarse a una ulterior etapa en la educación de una persona, debo reconocer que es un rasgo fundamental para la socialización del ciudadano. Pero permítaseme decir que en esto debe existir un acompañamiento de la escuela a la educación de la familia.

GARCIA HOZ: Y por añadidura diría que una educación personalizada e integral debe proveer la formación moral “no sólo para influir en el juicio moral sino para todos los componentes de la actividad humana”¹⁹. “Si procuramos alentar esas virtudes sociales que son el compañerismo, la amistad, la generosidad, el amor, entonces estamos creando un ambiente adecuado para que el mismo ambiente contribuya a formar socialmente esa capacidad de comunicación, de entrega a los otros.”²⁰

DEWEY: Inevitablemente debo preguntar: ¿este modelo educativo se puede aplicar en cualquier institución, o debe mediar sí o sí un diseño curricular que otorgue amparo a esta forma de enseñar?

GARCIA HOZ: Estimado, usted bien sabe por experiencia propia que pudo llevar a la práctica, que cumple vital importancia el rol docente y que si bien los contenidos del currículo bien pueden ser impuestos por razones de política educativa la innovación se genera dentro de las aulas, por lo tanto el cambio, por minúsculo que sea y con los alcances que éste pueda tener, se puede lograr aquí y ahora.²¹

DEWEY: Tiene razón, Víctor. Por ello en más de una oportunidad he referido que los valores que propugna la democracia constituyen una herramienta que provee flexibilidad a la estructura a veces rigurosa del sistema educativo. Se debería concebir al aula como un Taller de Democracia.

ROUSSEAU: Esos principios de la democracia se relacionan con los propios del sistema republicano, con los que tan bien me llevo. Pero para concluir me pregunto qué tan apartados pueden estar nuestros enfoques de la educación. La realidad de la escuela de la Señorita Olga coincide con mis propios postulados.

DEWEY: Igualmente con los míos.²²

GARCIA HOZ: Y con los míos.

ROUSSEAU: ¿Pero cómo es posible? A primera vista tenemos distintas visiones pero a pesar de ello confluyen en una valoración análoga de esta experiencia educativa.

DEWEY: Porque la realidad muestra que nuestras posturas no son tan antagónicas como puede llegar a creerse.

ROUSSEAU: Y que todas ellas implican un aporte para cerrar el círculo de la educación, aquel en que todos sus componentes se encuentren integrados para la formación del buen ciudadano.

DEWEY: Pero que no sea por favor el círculo que forma el *Uróboros* porque veríamos representados un eterno volver a empezar, y en educación cada paso es importante y debe ser valorado como tal.

ROUSSEAU: De ninguna manera, pensaba más bien en la necesidad de anclar principios en educación con la solidez de un candado, como aquellos que los enamorados han colocado como forma de sellar su amor en el Puente de las Artes en mi tan conocido París, pero que en nuestro caso lo que vendría a sellarse es justamente la educación del ciudadano.

GARCIA HOZ: Es cierto, candados que también tuve la oportunidad de apreciar en un Puente de la ciudad de Mar del Plata, en Argentina. En conclusión deseamos fervientemente en conjunto el progreso de este bien común que conocemos por educación, por eso nuestros caminos tarde o temprano se entrecruzan.²³

R. entró a la Sala de Profesores sin golpear, porque tampoco era una regla tácita a cumplir, y en ese preciso instante sintió vagamente que vendría a interrumpir una conversación ya iniciada. Pero no fue así. La Sala estaba vacía, aunque reinaba todavía ese dejo de tertulia, al igual que cuando él suele entrar a un aula y sus alumnos ponen cara de que no están haciendo nada, pero así y todo, siguen volando papeles y las voces y expresiones tardan en disiparse.

No ocurrió lo mismo en este caso. R. percibió que allí algo había pasado, algo importante, algo único para testimoniar, pero como sólo le restaban cinco minutos para el inicio de su clase, y según todo indicaba nadie más iría a aparecer en la sala, acomodó sus pertenencias, cerró la puerta y partió.

Un observador más atento quizás se hubiera percatado de que la puerta estaba entornada cuando todos los profesores se disponen a cerrarla para poder hablar tranquilos, o que pese a que no había ventanas abiertas corría una leve brisa en el interior, o que todas las sillas conservaban su correcta posición, con excepción de sólo tres sillas, enfrentadas en el rincón.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, M. (ed.) (2005). *Grandes Pensadores. Historia del pensamiento Pedagógico Occidental*. Buenos Aires: Papers Editores.

- Barrio Maestre, J. M. (2007). *“Dimensiones del crecimiento humano”*. *Educación y Educadores*, 10 (1), 117-134.
- Galeano E. (2015). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- García Hoz, V. (1979). *¿Qué es la Educación Personalizada?* Buenos Aires: Editorial Docencia.
- García Hoz, V. (1982). *La educación y sus máscaras*. Buenos Aires: Editorial Docencia.
- García Hoz, V., Bañares Parera, L., Barbera Albalat, V., González, P., Immegart, G. y Martínez Mut, B. (1994). *Tratado de Educación Personalizada*. Tomo 5. Madrid: Ediciones Rialp.
- García Hoz, V. (1960). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp. p. 149
- García Hoz, V. (1988). *Pedagogía visible y educación invisible*. Caracas: Quinto centenario. p. 196
- Kinder, H. y Hilgemann, W. (1982). *Atlas histórico mundial*. Tomo 2. Madrid: Ediciones Istmo]
- Morales Ardaya, F. (2002), *“Sobre el Emilio de Rousseau. Síntesis divulgativa”*. *Acción Pedagógica*, 11 (1), 74-78.
- Senet, R. (1912). *Pedagogía*. Buenos Aires: Cabaut Editores.

Notas

¹ Instituto Superior de Formación Docente Pablo VI e Instituto Superior De Formación Técnica N°15.

jr_fidalgo@hotmail.com

² Galeano E. (2015). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

³ En su libro “Vigilar y castigar”(1975), Michel Foucault recepta el término “panóptico” acuñado tiempo atrás por Jeremy Bentham como una estructura carcelaria en la que desde un lugar central se podía observar cada una de las celdas sin ser visto. De este modo se desarrolla según Foucault un mecanismo que basado en una relación de poder tiene capacidad para imponer comportamientos dentro de un proceso de normalización de los cuerpos.

⁴ La Declaración de Derechos y Deberes del Hombre (1789), que tiene una clara inspiración en la Virginia Bill of Rights (1777) en el marco de la independencia de Estados Unidos, proclama el reconocimiento de la propiedad como inviolable y sagrada, el derecho de resistencia a la opresión, la seguridad e igualdad jurídica y la libertad personal legalizada. [Kinder, H. y Hilgemann, W. (1982). *Atlas histórico mundial*. Tomo 2. Madrid: Ediciones Istmo]

Es interesante también el aporte de Olympe de Gouges, conocida como Marie Gouze, quien previamente había surgido como mentora de los derechos de la mujer y redactó en 1791 la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana. En ella postulaba la emancipación femenina sobre la base de la igualdad de derechos.

⁵ Se trata de un documental que relata la experiencia educativa acaecida en la escuela primaria del barrio Alberdi, de Rosario, bajo la dirección de la maestra Olga Cossettini, y su hermana Leticia, entre 1935 y 1950. Puede visualizarse en <https://www.youtube.com/watch?v=YJRzTcNWITY>

⁶ Se trata de una alusión a relatos en primera persona de algunos de esos alumnos. En ese orden de ideas, una crítica frecuente a la escuela tradicional está dada por la transmisión de conocimientos como finalidad en sí misma, cual máscara de lo que se pretende hacer: “Precisamente las escuelas de hoy producen la impresión de que enseñan muchas cosas, pero tal vez no capacitan para «entender plenamente. En esta situación las actividades escolares se quedan a medio camino. Verdad es que, en su más superficial interpretación, el hecho de aprender es aprehensión, captación o captura, de conocimientos o aptitudes, pero la educación es algo más, no es simplemente una suma de elementos dispersos sino el perfeccionamiento total de la persona” (García Hoz, 1982, p. 14).

⁷ Citado por Francisco Fajardo-Ochoa (2011, p. 75). *Concepciones del hombre y la educación*. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/bolclinhosinfson/bis-2011/bis112h.pdf>

⁸ García Hoz, V. (1988). *Pedagogía visible y educación invisible*. Caracas: Quinto centenario. p. 196

⁹ Las distintas facetas del crecimiento humano han sido sabiamente abordadas por Barrio Maestre (2007): “La apertura a lo infinito, desde la finitud de nuestro ser sustancial —y de las efectivas realizaciones de ese ser sustancial—, significa que la persona humana es susceptible de un crecimiento infinito como persona. ¿En qué aspectos el ser humano puede crecer como persona? ... nos interesa analizar aquellas dimensiones en las que el animal racional, en tanto que racional, puede llegar a ser más. Estas facetas son, esencialmente, la intelectual, la moral, la social, la afectiva y la religiosa.” (p. 118)

¹⁰ Se trata de un método de enseñanza centrado en el niño y en sus ritmos de aprendizaje, donde el juego y el arte ofician como motor del propio aprendizaje.

¹¹ García Hoz (1979) entiende que “la educación personalizada no es un método de enseñanza; es una concepción educativa en la cual pueden caber distintos métodos... es un servicio a la persona, y la persona no es solo individuo, es decir un individuo de naturaleza racional, abierto a la relación objetiva, a la relación social, a la relación trascendental o religiosa.” Y agrega: “La educación personalizada también es socialización, es decir, desarrollo de la capacidad de convivencia, lo que es la comunicación más interesante que a través de ella se establece con nosotros.” (p. 9)

¹² “Emilio o de la educación, sostenía Rousseau, no pretendía ser un recetario o formulario de reglas prácticas en materia educativa, ni un método pedagógico de aplicación inmediata y mecánica... no obstante, parece posible extraer de esas “ensoñaciones de un visionario” más de una recomendación razonable y aplicable a la educación en la vida real.” (Francisco Morales Ardaya, 2002, p. 74).

¹³ Francisco Morales Ardaya (2002) sostiene que “la educación roussoniana, además de naturalista, se ha llamado negativa, porque, según este enfoque pedagógico, el maestro no debe intervenir en el aprendizaje natural del alumno con reglas, lecciones u órdenes, sino dejar que éste mismo, según sus necesidades, pida al maestro que le enseñe.” (p. 76)

¹⁴ Esta mención que formula García Hoz no se corresponde con su visión de la función del docente; él manifiesta que debe “ponerse al servicio del alumno, detectando las necesidades reales del mismo, no las que inventa él: es decir, estímulo y orientación en el aprendizaje de la educación, no sencillamente transmisor de conocimientos, como corrientemente se dice.” (1979, p. 38)

¹⁵ García Hoz ha basado su teoría pedagógica en tres ejes fundamentales sobre los cuales se sostiene el proceso educativo: la singularidad, que se expresa a través de la creatividad: “La educación tiene que hacerse cargo de lo que los hombres tienen de común, ciertamente, pero también de lo que los hombres tienen de diferente.” (1979, p. 12); la autonomía, mediante el ejercicio de la libertad: “tienen la posibilidad de formar al hombre en la libertad, tal como la libertad debe entenderse: como la necesidad de aceptación de unas normas, de unas leyes, de unas reglas, sin las cuales el hombre no podría vivir.”; y la apertura, lograda a partir de la comunicación: “la persona no consiste en ser solo individuo, sino que es estar abierto a la comunicación con los demás. Entonces se entiende como la síntesis de individualización educativa y socialización educativa.” (1979, p. 28)

¹⁶ García Hoz (1960). Principios de pedagogía sistemática. Madrid: Rialp. p. 149

¹⁷ Rodolfo Senet (1912, p. 115 y sgtes.), hacia los orígenes del sistema educativo argentino, se adscribe en una teoría biologicista. Expone muchos de sus postulados en referencia con la táctica escolar, la cual auspicia el orden en la escuela a través de un sistema estricto de disciplinamiento de los cuerpos. Se crea así al hábito, midiendo tiempos y espacios. En Senet R. (1912). Pedagogía. Buenos Aires: Cabaut Editores.

¹⁸ El Coro de Pájaros, integrado por niños de 8 a 10 años, ha sido una propuesta que surgió en el año 1936 casi de forma espontánea a partir del interés por compartir experiencias en la naturaleza e imitar el canto de los pájaros. Fue llevado adelante por Leticia Cossetini, gracias a su acercamiento a lo artístico pero sobre todo a lo musical.

¹⁹ García Hoz (1994), ob. Cit., p. 45.

²⁰ García Hoz (1979), ob. Cit., p. 31.

²¹ “Consecuencia práctica de las anteriores reflexiones es que, cuando se quieran diseñar los objetivos que los distintos quehaceres de la educación han de ir alcanzando, deben presentarse no simplemente como una serie de conquistas que se han de ir realizando, sino como un conjunto orgánico en el cual se pueda ver, de una parte, qué relación tiene, con el fin de la educación, cada uno de los objetivos que se propone, y de otra, qué relaciones establecen los diferentes objetivos entre sí. La variedad de objetivos es una manifestación de la complejidad y variedad del proceso educativo. El hecho de que constituyan un sistema, indica la posibilidad y los caminos para que se unifiquen, tanto el proceso educativo, como la vida que en él se realiza y la vida para la que él prepara.” (García Hoz, 1982, p. 18)

²² “La teoría de Dewey se inscribe en la llamada educación progresiva. Uno de sus principales objetivos es educar como un todo. Lo que importa es el crecimiento: físico, emocional e intelectual. El principio es que los alumnos aprenden mejor si realizan tareas asociadas con los contenidos enseñados. Las actividades manuales y creativas cobraron importancia en el currículo, y los niños pasaron a ser estimulados a experimentar y pensar por sí mismos” (Grandes Pensadores. Historia del pensamiento Pedagógico Occidental, 2005, p. 50)

²³ Concluye García Hoz (1982) que “la salvación de la educación está en una concepción pedagógica abierta a todos los elementos y manifestaciones de la educación. Concepción capaz de asumir en una idea y en un mismo proceso de actividad, la tarea material y el dinamismo espiritual, la aceptación de obligaciones y el ejercicio de la iniciativa propia, la actividad receptiva y la creativa, la cultura y la técnica, la intimidad y la convivencia pública, la igualdad esencial de los hombres y la diferenciación existencial de cada uno.” (p. 64)



ATEMPORALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN AUTOBIOGRÁFICA: UN VIAJE DE IDA AL UNIVERSO DE LAS PALABRAS-ANTÍDOTOS

TIMELESSNESS IN AUTOBIOGRAPHICAL RESEARCH: A ONE-WAY TRIP TO THE WORLD OF ANTIDOTE-WORDS

ATEMPORALIDADE NA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: UMA VIAGEM DE IDA AO UNIVERSO DAS PALAVRAS-ANTÍDOTO

Jonás Bergonzi Martínez¹

Resumen

El texto pone en tensión el atravesamiento que ha producido la pandemia por Covid-19. En un primer momento, a partir de un entramado de voces vinculadas a la literatura y a la experiencia autobiográfica nos interpelamos acerca del espacio entre los espacios que creemos pone en valor la Educación para Adultos por su atemporalidad y su sesgo pleno de promesas incumplidas.

En un segundo momento, ponemos en valor los modos de habitar el ámbito ya no físico del aula en el contexto de pandemia como espacio de interpelación de las viejas tradiciones. Finalmente, recuperamos la urgencia de la narrativa desde un territorio de introspección de sentipensares. En este sentido, la imaginación aparece como una herramienta que visibiliza la necesidad de constituir nuevas formas de interactuar con la complejidad de esa realidad que nos compele a transitar por los bordes de un virus que emerge como palabras-antídotos.

Palabras clave: narrativas; Covid-19; educación para adultos; prácticas docentes; palabras-antídotos

Abstract

Our text puts in tension the crossing that the pandemic has produced by Covid-19. At first, from a network of voices linked to literature and autobiographical experience, we questioned ourselves about the space between spaces that we believe values Adult Education for its timelessness and its full bias of unfulfilled promises.

In a second moment, we value the ways of inhabiting the no longer physical environment of the classroom in the context of a pandemic as a space for questioning old traditions. Finally, we recover the urgency of the narrative from a territory of introspection of sentipensares. In this sense, imagination appears as a tool that makes visible the need to constitute new ways of interacting with the complexity of that reality that compels us to walk along the edges of a virus that emerges as antidote-words.

Keywords: narratives; Covid-19; adult education; docents practices; antidote-words

Resumo

O texto coloca em tensão o cruzamento que a pandemia produziu pela Covid-19. Num primeiro momento, a partir de uma rede de vozes ligadas à literatura e à experiência autobiográfica, nos questionamos sobre o espaço entre espaços que acreditamos valorizar a Educação de Adultos por sua atemporalidade e seu pleno viés de promessas não cumpridas. Num segundo momento, valorizamos as formas de habitar o ambiente já não físico da sala de aula no contexto de uma pandemia como espaço de questionamento de velhas tradições. Por fim, recuperamos a urgência

da narrativa a partir de um território de introspecção de sentipensares. Nesse sentido, a imaginação surge como uma ferramenta que torna visível a necessidade de constituir novas formas de interagir com a complexidade daquela realidade que nos obriga a caminhar nas bordas de um vírus que surge como palavras-antídoto.

Palabras-chave: narrativas; COVID-19; educação de adultos; práticas de ensino; palavras-antídoto

Recepción: 10/10/2021

Evaluado: 12/10/2021

Aceptación: 14/10/2021

“Nada es excepto en la relación que lo hace emerger”
Karen Barad

En un relato exquisito llamado *Emma Zunz*, Borges (1948) nos recuerda que *nada sucede en el mundo más allá de aquello que le pasa a uno mismo* a la manera de una conciencia intimista que necesariamente entiende de una buena vez que construimos ese universo que nos rodea en tanto el ejercicio cognoscente es constante e infinito. Es por ello que, en tanto investigadores, en ese doble rol del que pregunta y responde, del que escucha, pero también (se)² interpela, nos encontramos en ese narrar (nos) desde un yo que también es el otro que define nuestra *simetría*. Nunca somos odores sin consecuencias. Por el contrario, nos interpelamos desde esos auto-relatos que son a un tiempo grito y soledad: palabras – antídotos.

En la misma línea argumental, podemos decir que la pandemia por *Covid - 19* como aquello que inevitablemente nos atraviesa, como lo que ha roto la *normalidad* para siempre, en tanto aquello de lo que no se puede ni se podrá regresar, nos plantea la necesidad de pensar una nueva normalidad que atravesase nuestro ejercicio cotidiano de la enseñanza: si la historia no existe como tal en tanto registro lineal de sucesos, unívoco y elitista, si como tal hoy no es nada más ni nada menos que un conjunto complejo de múltiples espacios que se entrelazan, nutren, coordinan y repelen a un tiempo, es urgente plantear una composición descompuesta de las formas a la que la escuela adscribe tradicionalmente. El cambio implica necesariamente un riesgo: la exteriorización de una necesidad negada que se asume desde el deseo, la elección o la obligación. Respecto de esta última, la historia no recompuesta ante el grito de ayuda, de desesperada exteriorización de ese yo sumido en la alienación absoluta, se asume como síntoma de una infección por la cual el sujeto sujetado a su marginalidad, emerge libre en su voz, pleno de reclamos por esos derechos dormidos en los laureles de un poder colonizador. Carlos Skliar (2015) retrata a ese individuo como un “fragmento de un mar revuelto en la agonía contenida y ahora expuesta en carne viva” (p.60). Ese grito, entonces, como fin último, como manotazo de ahogado en ese mar de agonías liberadas (el remolino que, tras el chupón³, obliga a nadar hacia los costados como una metáfora de la vida por la orilla, por los lados como significación de lucha contra hegemónica), puede cambiar la vida misma, no en tanto trueque, sino en tanto riesgo, en tanto apuesta única e irremediable por ese fondo común que nos fue negado:

¿Y si cambiar no fuera sino la transformación del tiempo en una disyuntiva entre lo urgente y lo paciente, la prisa y la pasión? (*Op Cit*:61).

Entonces, el ejercicio de la memoria como acto narrativo y subversivo a un tiempo permite, por su importancia en este presente narrativo, la reproducción activa y afectante en un devenir simultáneo entre el *yo* sujeto y ese *otro* en tanto *no yo*: lo narrado interpela y por lo tanto obliga a repensar-nos en esa relación que se mantiene con el contexto y con el otro. Es por ello que dicho ejercicio de memoria es subjetivamente activo de manera tal que no solo condiciona al sujeto en cuestión y su otro representativo, sino que hasta puede modificar hábitos propios de su entorno: en este caso, el aula. La escuela como institución y su comunidad. La vida misma.

En *Mal de escuela*, Daniel Pennac (2008:251) nos introduce, mediante un relato breve sobre las golondrinas y sus procesos migratorios⁴, en un sub-universo biológico que da cuenta de la fragilidad de un sistema pensado para la supervivencia del más apto que, sin embargo, predispone los medios para rescatar a aquellos que el inconsciente colectivo asume que no son. Esa necesidad visceral de rescatar a cada golondrina que, por torpeza o desorientación, sucumbe ante los ventanales, es a un tiempo empatía y canto a la vida, acción inevitable de arrogarse un rol que aunque *a priori* no está impuesto da cuenta de la visión de mundo de cada quién, en este caso, los docentes.

Y es en estos términos en los que quizás, abusando de la metáfora, podríamos hablar de espacios entre los espacios, a la manera de una grieta entre dos rocas milenarias; grieta que es, a un tiempo, tiempo, paso y proyección. Tiempo en tanto medida: ambas rocas están allí desde siempre, no se tocan, pero nunca se separan. Su cercanía habilita en términos de grieta un espacio que es también *paso*: una excusa para transitar ese hueco entre ambas a la manera de un viaje a lugares posibles, hacia texturas que obligan no ya a ver sino a mirar. Por último, también es proyección: la mirada más allá de las rocas, de su quiebre, del espacio entre los espacios resultante se pierde en un paisaje nuevo que se abre como una promesa de futuros posibles, como ese lugar al que se quiere llegar no sin antes disfrutar del proceso. La presencia imperceptible del destino, indiscutida aunque invisible, no inhabilita el proceso de introspección necesario en ese atravesar la grieta, proceso que indefectiblemente constituye esa creación de espacios para crear. Y crecer.

Quizás la Educación para Adultos, por su atemporalidad, por su sesgo pleno de promesas incumplidas, por ese sabor a desafío autoimpuesto, sea ese espacio entre los espacios a la manera de un universo propio y paralelo con dinámicas intrínsecas. En el mismo plan metafórico, nos dice Pennac:

Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseo insatisfecho, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado (...). En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada (...). Naturalmente, el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo (p.60).

Asistir a la entrada de estas cebollas, mucho más aún el primer día, es un espectáculo maravilloso y aterrador. Maravilloso en tanto desafío, en tanto canto a la vida de aquellos que, aun teniendo su proyección de vida más o menos definida, vuelven a terminar la escuela como deuda pendiente, como desafío autoimpuesto, disimulado en una promesa a sí mismo o a alguien más. Sin embargo, no deja de ser un momento aterrador para el docente, que aun a pesar de sus años frente al aula, todavía se pregunta si estará a la altura de las circunstancias. Si a eso se le agrega la incipiente amenaza de una pandemia mundial y su correspondiente fantasma de aislamiento obligatorio, el coctel es propicio para especulaciones varias.

Es por ello que el advenimiento de la pandemia mundial por C-19 supuso un repensar esos modos de habitar el espacio no ya físico del aula de manera tal de que lo virtual nos fuera no solamente accesible, sino hospitalario. Pensar en la incertidumbre, el estrés, la tristeza propios de dicha coyuntura, de sus encierros sistemáticos, de la falta de información o el exceso de ella, de las penurias económicas y un larguísimo etcétera, implica una revisión exhaustiva de los modos, las dinámicas, incluso los medios: así nace este proyecto improvisado de articular Centros de Educación de Nivel Secundario para Adultos (CENS), clases de Literatura, invitados latinoamericanos y vivos de *Instagram*. De esta manera, supimos transitar el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) sumidos en la cadencia latinoamericana de una voz que no era la propia y que en su acento nos transportó a otros mundos dentro del mundo, a lugares plenos de una cultura que no es la nuestra, o sí, y que sin embargo nos sedujo con sus historias de amor, desencuentros, penurias o picardías; una voz que nos invitó (y nos invita) a nuevas miradas en la charla amena de un filósofo, de una profe - poeta, de una periodista, de un emigrante que alguna vez supo ser refugiado de las formas y un maravilloso etcétera⁵. Esos espacios, a la manera de huecos de entre semana, con mate en mano alrededor de la mesa, de una salamandra chisporroteante, en una plaza cualquiera a escondidas del decreto para que los chicos corran al aire libre, en una esquina a bordo de un taxi que espera su primer cliente, o simplemente en #MeQuedoEnCasa⁶, constituyeron un encuentro necesario que interpeló a las viejas tradiciones en favor de la construcción de dinámicas más amenas y mucho más hospitalarias.

Respecto de ello, Pennac (2008) plantea la necesidad de habitar a un tiempo tanto el presente como la asignatura, de crear un *presente de encarnación* (p.61) que permita vencer el miedo al futuro y, en un acto de comunicación pura pleno de amor (p.219, 222), constituir ese espacio - futuros posibles que haga habitable el presente (p.104). Es urgente narrar, entonces, dichas experiencias, no ya desde la observación objetiva, impoluta, abstracta, carente de toda participación, sino desde la interpelación a la que como docente se asiste cuando esto que decidimos hacer nos atraviesa a un tiempo de manera tal de que cada quien, encontrado por ese *amor* (Porta & Flores, 2021), emerge distinto. La investigación biográfica construye a partir de retazos de recuerdos, muchos de los cuales anclados en la intimidad profunda son desechados por el yo consciente, una identidad que desde el momento que habla de algo inevitablemente lo cambia. La narración, entonces, facilita un viaje introspectivo que ya no enaltece la experiencia directa sino el proceso por la cual dicha experiencia conforma recuerdos que aún aislados constituyen formas de senti-pensar. A la manera del surrealismo, hay algo del orden de lo contradictorio en el encuentro entre lo lingüístico y lo inasible de la imaginación que cuando se cuenta constituye otra versión del yo, una más plena y consciente de sí. *Formas de conocer. De ver y representar. De interpelar e interpretar*. En este juego de dualidades, ambas circunstancias suceden al mismo tiempo. La imaginación, entonces, despierta como una herramienta indiscutible que visibiliza la necesidad de constituir, entonces, nuevas formas de interactuar con la complejidad de esa realidad y, muchas veces, encuentra su camino a través de la escritura. Este sumergirnos en lo íntimo interpelado por su ejercicio común y público propio de la investigación narrativa biográfica y autobiográfica implica un transitar por los bordes de un virus que no es tal para rescatar en el intento aquello que, oculto en el inconsciente como palabras - antídotos, conforma una identidad paralela, una grieta en la construcción de un yo complejo y por lo tanto mucho más interesante.

Referencias bibliográficas



- Borges, J.L. (1949). *Emma Zunz*. En El Aleph. Emecé.
- Calvino, I. (1989) *Visibilidad*. En Ítalo Calvino: Seis propuestas para el próximo milenio. Siruela.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Porta, L & Flores, G (2021). Maestros memorables o, el amor está donde lo encuentres. En: *Maestras argentinas (y maestros y maestras)*. *Entre mandatos y transgresiones*. Tomo 4, pág. 9. Co-editores: Centro Cultural de La Toma Ediciones / Asociación Civil Inconsciente Colectivo / Cooperativa de pensamiento Margarito Tereré. Rosario.
- Skliar, C. (2016). *Desobedecer el Lenguaje: Alteridad, Lectura y Escritura*. Miño y Dávila.

Notas

¹ Docente de la asignatura Problemática Educativa. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. jbergonzimartinez@abc.gob.ar

² El uso del paréntesis, en este caso, pretende plantear una segunda lectura en la que el juego entre lo objetivo y lo subjetivo interpele el rol del investigador. De esta manera, quien pregunta interpela a un tiempo tanto al investigado como a sí mismo siempre que es motor de lo afectado y afectante de su investigación.

³ La metáfora es también del orden marítimo: en las playas argentinas, luego de ciertas inclemencias temporales, se genera lo que popularmente se denomina *chupón*: una formación gestada a partir de la ruptura de un banco de arena que provoca una fuerte corriente de agua mar adentro. La única forma de escapar de dicho peligro es nadar en diagonal, hacia los *lados*, buscando la orilla.

⁴ El autor relata cómo sistemáticamente una bandada de golondrinas visita las adyacencias de su hogar. Algunas de ellas, pese a su denodado esfuerzo, no pueden evitar, en pleno vuelo, golpearse con los postigos de sus ventanales abiertos de par en par. Ese ejercicio de rescate de las aves caídas que el autor lleva a cabo junto a su esposa es el que narra en tanto metáfora necesaria de los procesos de educación.

⁵ Para recuperar dichos encuentros, puede visitarse el perfil @pfjonas en la red social *Instagram*.

⁶ Etiqueta utilizada en redes sociales para concientizar respecto de la necesidad del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por Covid-19.



AUTOETNOGRAFÍA Y SENTIMIENTOS EN ÉPOCA DE COVID: NI UNA PALABRA MÁS NI UNA MENOS

AUTOETNOGRAFIA E SENTIMENTOS EM TEMPOS DE COVID: NEM UMA PALAVRA A MAIS, NEM UMA A MENOS

AUTOETHNOGRAPHY AND FEELINGS IN COVID TIMES: NOT ANOTHER WORD

Maria Ines Blanc¹

Resumen

¿Qué significa la escritura del sí? ¿En qué momento se despierta la intención de convocar a una audiencia a entretenerse con nuestra vida y nuestros sentimientos? La vida no es la misma que en 2019 y jamás volverá a serla, el resto del mundo sigue girando y la covid se va tomando muchos atributos para que no seamos los mismos.

Palabras clave: autoetnografía; sentipensares; ética y estética; dolor

Resumo

O que significa a escrita de si? Em que momento desperta a intenção de convidar um público a se entreter com a nossa vida e com os nossos sentimentos? A vida no mesmo que em 2019 nunca mais será, o resto do mundo continua a girar e a covid está tirando muitos atributos para que não vejamos o mesmo.

Palavras-chave: autoetnografia; sentipensares; ética e estética; dor

Abstract

What does the writing of the self? At what moment does the intention awaken to summon an audience to interweave with our life and our feelings? Life is not the same as in 2019 and it will never be again, the rest of the world continues to turn and the covid takes many attributes so that we are not the same.

Keywords: autoethnography; sentipensares; (thinking-feeling); ethics and aesthetics; pain

Recepción: 02/07/2021

Evaluado: 29/07/2021

Aceptación: 30/07/2021

“Cuando al fin llegó el día de marcharse aprendí la extraña lección de que ocurren cosas que te es imposible imaginar, sea de antemano, o en el momento en que se producen o después al recordarlas” Isak Dinesen (1993:313)

¿Qué significa la escritura del sí?, ¿En qué momento se despierta la intención de convocar a una audiencia a entretenerse con nuestra vida y nuestros sentimientos? Cuando descomponemos etimológicamente *auto - etno - grafía*, nos encontramos con conceptos conocidos, el *uno mismo*, *lo antropológico* y *lo escrito*, pero que juntos

resignifican la introspección y nos acompañan en una nueva performatividad. Decidimos abrirnos. Hay un desafío y reglas a la hora de estas escrituras que involucran entre otros al campo estético y al ético cuando hablamos de etnografías, (Richardson, 2019). La autora explica que hablar por “otros” suele ser sospechoso y con dificultad validado (p: 184). Se pregunta para cada una de las condiciones que le impone a la etnografía, y nos detenemos en la que llama *mérito estético*, porque ella misma se hace preguntas que también son más: ¿cuándo un trabajo es estético? ¿En qué medida la creatividad abre la puerta al análisis y la capacidad de interpretación? ¿Cuándo lo que se escribe o se interpreta está modelado artísticamente y finalmente si no es aburrido, que en realidad no satisface ni al que escribe ni al lector? Sobre la *reflexividad* siguen las preguntas compartidas: ¿cuándo y por qué el autor decide escribir ese texto? ¿Cómo consiguió esa información? ¿Fue éticamente conseguida? Luego, sobre el *impacto* ¿Qué me impulsa a escribir? Finalmente, expresa *una realidad* ¿es una experiencia vivida y creíble? (Richardson, 2019:185).

La vida no es la misma que en 2019 y jamás volverá a serla, el resto del mundo sigue girando y la covid se va tomando muchos atributos para que no seamos los mismos, nos minimiza, nos desalienta, nos vuelve temerosos y nos desarticula y en particular nos abandona. Hay quienes ven en el desarrollo de la virtualidad una oportunidad y los admiro, mis sentimientos sobre las marcas que dejará este periodo de aislamiento y temor me exceden y preocupan. En lo personal no favorecen mi ensimismamiento natural, y si levanto los ojos hacia la sociedad que me rodea me veo afectada por las marcas de la desigualdad. ¡Cuántas historias se entretajan en el desarrollo de estos tiempos, cuántas promesas incumplidas, cuántos rostros sin facciones van atravesando el siempre novedoso parte diario de casos y muertes! Hoy quiero enfocar mi mirada en los cambios culturales que se desprenden de esta sociedad marcada por la enfermedad y su comportamiento errático. Estoy desilusionada. El dolor atraviesa mi cuerpo, el dolor se trasluce en mi voz, el dolor existe y es tangible, y no es el dolor de los demás como diría Sontag (2011) es propio.

Hoy quiero contar y ser parte de una historia. Si bien sabemos que cada vida es una sola cada persona única, los sentimientos suele generar ataduras invisibles de afectos compartidos y de implicación. Breve historia de personas comunes que por un hecho fortuito se transforman en personajes de la narrativa.

Marie es una joven recibida hace pocos años de su carrera universitaria. Allá por el hoy tan lejano 2018 inicia un camino odiseico que se extiende a parte del 2019 también. Abandonando su buen trabajo, decidiendo hacer un viaje iniciático como niñera de ricos en Europa. Ese viaje es el sueño de cualquier joven de su edad, quince días de trabajo y quince de tiempo libre que le permiten recorrer lugares insospechados. Su familia está atenta a su aventura, pero es adulta y toma sus propias decisiones, entonces la acompañan en este sueño.

El siguiente relato, es del año 2021, fue obtenido con autorización de la autora, merece sin dudas denominarse

Ni una palabra más ni una menos

“Era otoño. Pero era en Suiza.

Subimos al auto temprano, a cumplir con nuestros roles habituales. Él, manejar. Yo, cebar mate y musicalizar.

Había hecho una lista de Spotify especialmente para estos días. Mucho hit de los 70 y poco indie, para mí gusto; pero él estaba exultante.

Silbó Billy Joel. Creo que el tema era *Piano Man*. Me parece que nunca se lo dije, pero fue el mejor silbador que conocí.

Mientras cruzábamos montañas, desayunamos las típicas galletitas suizas. Esas que son pura manteca y que arriba llevan un bloque de chocolate puro. Esas, las “light” que tanto le gustaban.

Me di cuenta que me quería preguntar algo. Miraba para afuera, con el codo apoyado sobre la ventanilla y la mano izquierda sobre la boca. Yo sabía lo que significaba ese gesto suyo.

Le costó y dio vueltas, pero finalmente lo dijo. Quería saber cómo estaba. Quería saber qué buscaba.

Con los árboles tricolores de fondo, hablamos del exilio, hablamos del trabajo, hablamos de las metas, hablamos de la vida.

Sonó *Band on the Run*. Como siempre, subió el volumen y la cantó fuerte. Y también como siempre, dijo que éste era el mejor tema de Paul Mc Cartney.

De almuerzo sugerí que comiéramos fruta. Lo convencí diciéndole que era mejor comer liviano y tomarnos una buena cerveza con picada cuando llegáramos a destino. Accedió, a regañadientes.

Revolví mi mochila y le extendí una banana chamuscada. Me miró incrédulo, entrecerrando los ojos y negando con la cabeza, con su típica cara de desaprobación. Tenía razón. No me pude contener la risa, y él tampoco. Nos tentamos. Comimos más galletitas.

Estábamos en Suiza y era otoño”

Marie no nombra a nadie en su relato, el lector queda encantado con su prosa fresca y descriptiva pero también queda intrigado, los textos autobiográficos suelen tener como en este caso ribetes literarios. Ahí la estética de Richardson (2019).

En su relato hay evocación, hay recuerdos afectantes, hay sentipensares, hay una estética evocadora, que nos lleva como plantea Montagud (2016) no solo a manifestar pensamientos sino emociones en las que el lector se involucra. Es Marie la que me lleva en ese viaje, como una película, evocadora de un tiempo feliz en primera persona, su compañero es evidentemente una figura de apoyo familiar. El tratamiento autoetnográfico de este relato se presenta como una historia, que tiene una cronología en la que los involucrados son como los personajes de lo que Montagud (2016) llama “secuencia literaria” (s/p) que es propia del género narrativo ya que aporta una tensión dramática.

La lectura ha tenido un significado muy importante para mí ya que me ha interpelado al decir de Ellis (2019) porque ha hecho que nuestros pensamientos y sentimientos se fusionen (los de Marie con los míos) también como plantea la autora no deseo llegar al final, pero en este caso no es la trama lo que me atrapa sino que conozco el final. De alguna manera el proceso de escritura entrelaza mi mirada de la realidad, se vuelve evocativa, se (re) construye, porque ya existía un *nosotras* con las diferencias de edad y la distancia, pero con la cercanía de los intereses y el afecto. Es cuando decido como plantea Ellis (2000), qué investigar, qué decir, qué compartir, a quién darle la voz y cuándo tomarla.

Como comenté en principio ya no regresará el 2019, al menos como lo conocimos y como lo vivió Marie, porque su compañero de viaje ya no está, tal vez la acompaña desde un lugar diferente, pero intangible. Quedarán sus recuerdos de charlas y diálogos, de consejos y risas, de presencia cierta, de abrazos y de historia encuerpada. Esta historia “perdida en el tiempo y el espacio” (Ellis, 2019:188) tendrá un final en el que seamos incapaces de dejar de pensar en el pasado, buscando construir un futuro diferente, porque la covid hizo su trabajo y alguien falta.

Referencias bibliográficas

- Dinesen, I. (1993) *Memorias de África*. RBA Editores: Barcelona
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En: Denzin, K y Lincoln, Y (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp.733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.



- Ellis, C. (2019) Creando criterios: una breve historia etnográfica. En: Bénard Calva, S. (2019) *Autoetnografía, una metodología cualitativa. Selección de textos*. Universidad autónoma de Aguas Calientes. El colegio de San Luis AC .México. Recuperado de Ellis, C., (2000). Creating Criteria: An ethnographic short story. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 273-277. doi:10.1177/107780040000600210
- Montagud Mayor, X. (2016) Analítica o evocadora: el debate olvidado de la autoetnografía. En *Forum Qualitative Research*. Volumen 17, No. 3, Art. 12 Septiembre 2016
- Richardson, L. (2019) Evaluar la etnografía. En: Bénard Calva, S. (2019) *Autoetnografía, una metodología cualitativa. Selección de textos*. Universidad autónoma de Aguas Calientes. El colegio de San Luis AC .México Recuperado de: Richardson, L. (2000). Evaluating Ethnography. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 253-255. doi:10.1177/107780040000600207.
- Sontag, S. (2011) *Ante el dolor de los demás*. Penguin Random House: Madrid

Notas

¹ Profesora e investigadora del Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades (UNMdP), se desempeña como Adjunta a cargo de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Geografía. Co -Directora del Grupo de Investigadores en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Profesora y Licenciada en Geografía y Especialista en Docencia Universitaria, Doctoranda en educación, investigación narrativa de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. <http://orcid.org/0000-0002-9969-8079> miblancfacultad@gmail.com



ESTAR SIENDO PROFES DE EDUCACIÓN FÍSICA: LAS VOCES DEL PATIO EN CLAVE NARRATIVA

Paula González¹

Estar siendo profes de educación física, publicado por Editores Asociados, es una invitación a conocer las narrativas de profesoras y profesores de Educación Física en diversas latitudes de nuestra América del Sur, que dan cuenta de sus caminos profesionales indisolublemente enlazados a sus procesos vitales y de los desafíos que la disciplina enfrenta en estos tiempos. Desde el inicio, las y los profes nos dejan claro que se proponen compartir sus experiencias y sus búsquedas identitarias sin seguir un mismo patrón o esquema narrativo, lo cual brinda al lector la posibilidad de afectarse por esas vidas tal cual fueron/están siendo sentidas por sus protagonistas, sin que la formalidad o el academicismo interfieran en esa comunicación. En esta línea, es dable destacar que el libro incluye también narrativas visuales, a partir de las cuales se entraman algunos de los relatos.

En términos formales, se compone de quince historias nacidas en diferentes ciudades y países de Argentina, Uruguay y Brasil, y que fueron reunidas luego de un gran trabajo de intercambio y búsqueda colectiva, cuyo interrogante motor fue comprender cómo habían llegado ellas/os a ser profes de educación física, y cómo están siéndolo al momento de publicar este trabajo. Al adentrarnos en estas vidas, vamos componiendo territorios que, aunque singulares en sus climas y relieves, comparten un importante número de espacios y tiempos: la Educación Física como el lugar para la lucha social, la docencia como oportunidad de crecer con ese otro/a que nos constituye, los clubes barriales y su fuerza colectiva de trabajo, el deseo como motor, los gimnasios y el deporte, la universidad como oportunidad pero siempre en tensión con los saberes otros, el sacrificio y las distancias, la militancia, el machismo, el dolor, el vínculo con el propio cuerpo, el arraigo, los mandatos. Todos y cada una de estas historias abren valiosísimas ventanas desde donde ver y oír a un colectivo docente que tiene mucho para enseñarnos sobre otros modos de habitar corpóreamente la docencia y los espacios escolares, los institutos de formación, y claro está, la universidad. Desde un primer momento, se hacen cargo de los estereotipos que sobre ellas/ellos recaen para proponer una conversación a partir de la experiencia y la reflexión sobre lo que hace a nuestra educación docente, lo cual nos brinda la oportunidad de aprender en sus historias, y seguir ampliando nuestras reflexiones y caminos.

Invito a su lectura por el compromiso de sus autoras/es con la docencia como territorio de lucha, por el interés que despiertan en disputar sentidos injustos a partir de habitar los espacios educativos desde otras coordenadas y sentires, porque la belleza y sensibilidad de algunos relatos nos acercan también a nuestros lugares íntimos y porque estas voces, las que siempre resuenan en los patios, traen potentes ecos desde los cuales mirar nuestras prácticas como docentes e investigadores en educación, y por qué no, sumarnos desafíos.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (coord.) (2020). *Estar siendo profes en Educación Física. Experiencias, caminos y desafíos*. Buenos Aires, Editores Asociados.



Notas

¹ Profesora de inglés (UNMDP), actriz y directora de teatro, doctoranda en Doctorado en Educación, Programa especial para la formación de investigadores en investigación narrativa, biográfica y autobiográfica (UNR). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación (UNMDP) y miembro del GIESE, CIMED - Facultad de Humanidades, UNMDP. paulanahig1984@gmail.com



LA EXPANSIÓN DE LO BIOGRÁFICO AL TERRENO DE LA EDUCACIÓN: UN ACERCAMIENTO A PERSPECTIVAS OTRAS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Maira Duna¹

La expansión de lo biográfico al terreno de la educación nos incentiva a introducirnos en epistemologías y metodologías que interrumpen el carácter clásico y moderno de lo que es investigar en educación. En el compilado *La expansión biográfica*, el investigador y docente Luis Porta nos propone, a través de un registro polifónico y plural, mostrar la fortaleza de la investigación autobiográfico-narrativa en el campo educativo como una perspectiva otra, con carácter rebelde e indisciplinado.

Mediante quince relatos de autores de diversos territorios y formaciones, es que se nos acerca a nosotrxs como lectores, la propuesta de múltiples experiencias que defienden la potencia de la investigación narrativa como una forma de compartir el mundo vivido demostrando que la educación puede ser pensada como un proceso de creación, y específicamente, de cocreación. La primera parte del libro, nombrada “Primer Movimiento: resonancias territoriales y temáticas”, y conformada por seis capítulos escritos por autores de distintos ámbitos institucionales, además de presentar resonancias territoriales y temáticas, nos ofrece problematizaciones que enriquecen a la propuesta general de la obra.

En este sentido, en el primer capítulo, Luis Porta, nos insta a un ejercicio de concatenación conjuntiva con la vida de Cecilia, siendo ella una de las profesoras memorables, a partir de la condición afectante de sensibilidades que posibilita encontrar conexiones entre cuestiones que no necesariamente tienen una relación lógica.

En el segundo capítulo, Daniel Suárez y Cynthia Bustelo abordan la escritura de narrativas de experiencia en el campo académico como aquella escritura que nos permite pensar y producir más inseguros e impropios sobre lo importante de nuestras vidas, alejándose de una modalidad de práctica que excluye a los sujetos de comprometerse con lo dicho.

Gabriel Murillo en el capítulo tres, ante la pareja indisociable de experiencia y narración, es que plantea a la narrativa como la forma privilegiada de mediación, donde el contenido de la narración se separa de la propia experiencia debido a que, la experiencia humana sólo es posible que sea expresada en un relato. El educador es entonces, un poeta que (re)crea historias.

En el capítulo cuatro, Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro y Rafael de Souza tejen reflexiones sobre la potencia de la narrativa en las investigaciones y estudios con lo cotidiano, concretamente, en el ámbito de la experiencia educativa, entendiendo a la narrativa como una forma de compartir el mundo vivido y un método de investigación que invita a despracticar las normas y que da una apertura a la incertidumbre y lo imprevisible de lo que aún no fue pensado ni vivido.

Elizeu Clementino de Souza, partiendo de su investigación con personas que viven con VIH/sida es que plantea que el acto de contar historias y narrar experiencias son fundamentales para las reelaboraciones de la vida propia de manera que las relaciones que se insertan entre narrativas implican necesariamente acciones del sujeto sobre su identidad, posibilitando así, profundizar sobre los aprendizajes de la enfermedad mediante narrativas sobre la propia dolencia.

En el sexto capítulo de Ana Arévalo y Mauricio Núñez, se presenta la incorporación de la dimensión corporal a la investigación narrativa-autobiográfica como la reconciliación

con la corporalidad abandonada bajo la idea de que el cuerpo es el lugar donde se inscriben los acontecimientos del existir y del ser docente en la escuela. Nos proponen así, comprender la experiencia docente como una experiencia indisolublemente corporal y subjetiva.

Por otro lado, encontramos la segunda parte del libro, llamada “Segundo Movimiento: resonancias espesas y particulares”, donde se da cuenta de manera integrada y transversal de la investigación autobiográfico-narrativa como modo de construir y (co)construir en los espacios educativos. Este segundo movimiento, se encuentra conformado por nueve capítulos escritos por autores provenientes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En este sentido, en el capítulo 7, María Marta Yedaide ante la necesidad de indagar no sólo las significaciones concurrentes en relación a la buena enseñanza, sino que además a la narrativa como modo privilegiado de reconstrucción de sentido es que, a partir de las metáforas de desdibujamiento e inflación de las narrativas, nos traza la reconsideración de sentidos y significados vigentes respecto de las narrativas en sus relaciones con la investigaciones en educación.

María Cristina Sarasa, en el capítulo 8, a partir de veinticuatro relatos de estudiantes del profesorado de inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata se aproxima desde la indagación narrativa para realizar exploraciones conmovedoras y pertinentes que revelan las imbricaciones del currículo de ideas y el currículo académico donde las existencias se entraman y recorren sus diversos caminos educativos.

Francisco Ramallo, en el capítulo 9, iniciando desde su investigación sobre los modos de relatar las historias del bachillerato es que nos presenta una perspectiva narrativa promotora de una pedagogía de la memoria que permita dar asilo al valor de las vidas y de las historias que nos conforman comprometiéndose con una historia de la educación que resalte los recuerdos de un pasado vivido, afectivo y emotivo.

En el capítulo 10, Jonathan Aguirre ahonda desde una perspectiva biográfico-narrativa en el terreno de las políticas educativas a partir de su tesis doctoral, siendo esta una metanarración de la política de los Polos de Desarrollo entramando, las historias de los sujetos que forman parte, los documentos y las producciones de los institutos que participaron de la experiencia. Se posiciona así, en una manera *otra* de exponer hallazgos y resultados de la investigación de políticas públicas en educación.

En el capítulo 11, Claudia de Laurentis, en búsqueda de tratar de comprender de qué modo se conforman las identidades docentes es que nos estimula a profundizar y enfocarnos en el nudo del tiempo como parte del tejido complejo que configura la identidad de formadores de formadores, a partir de la realización de entrevistas a veintisiete profesores que forman parte del ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Graciela Flores, en el capítulo 12, desde una perspectiva autobiográfico-narrativa, aborda las dimensiones éticas, políticas y estéticas que incentivan al quehacer docente de dos profesoras memorables apelando a sus historias y narrativas como contribución al rescate del valor de lo vivido y como aporte a la construcción de obras memorables de la docencia universitaria.

En el capítulo 13, María Cristina Martínez, parte de los vínculos entre la comunidad de práctica y profesores memorables del Taller de Diseño Arquitectónico, y aborda la complejidad de la enseñanza proyectual proponiéndonos la condición de *habitar* como el objeto de enseñanza y como el modo de lo común de dicha comunidad que entreteje



su didáctica del habitar. En consonancia, nos invita a comprender los *habitares* tanto como constructores de vínculos de sentido, como aquellos modos de habitar existenciales, estéticos y vitales.

Silvia Branda, en el capítulo 14, a raíz de su investigación biográfico-narrativa con un enfoque interpretativo de la biografía de estudiantes del profesorado de inglés de la Facultad de Humanidades en la cual busca huellas o enseñanzas implícitas en sus historias, es que nos incita a comprender la riqueza narrativa de los relatos y al proceso de reconstrucción de aquellas historias como una posibilidad para destejer y tejer la trama que sostiene sus vidas escolares.

Por último, Sebastián Trueba en el capítulo 15, nos incentiva a romper con la linealidad temporal a partir de reflexiones que emergen de experiencias recogidas en relación a los profesores memorables en el territorio de la educación física, desde un abordaje biográfico-narrativo que se caracteriza por ser inherentemente performático entendiendo que el mismo crea realidad al dialogar, recordar, pensar y repensar sobre diversas historias de vida.

El título *La expansión biográfica* acompaña así, nuevas configuraciones del saber y nos invita a profundizar en la articulación que existe entre el mundo de la educación con las prácticas narrativas y los relatos de sus protagonistas. La posibilidad de coconstruir conocimiento a través de la interpretación de relatos en instancias coparticipativas, diversas y plurales significa no solamente una ruptura con la investigación cualitativa moderna, sino que además, simboliza un compromiso con aquellos conocimientos que históricamente no fueron explorados. La investigación narrativa-autobiográfica en educación nos moviliza e incentiva a revalorizar las trayectorias de vida, los relatos y la memoria de los sujetos del acto educativo, con el fin principal de generar una vía potente para instalar las voces de los actores como parte del conocimiento pedagógico.

Notas

¹ Estudiante avanzada de la licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://orcid.org/0000-0003-1302-0046> mairaduna@mdp.edu.ar



I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE "PESQUISA NARRATIVA: EXPERIÊNCIAS, FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO"

María Florentina Lapadula¹

Recepción: 31/05/2021

Evaluado: 10/06/2021

Aceptación: 12/06/2021

El I Seminário Internacional de "Pesquisa Narrativa: experiências, formação docente e política na educação", se llevó a cabo durante el mes de marzo de 2021 bajo la modalidad virtual, y fue organizado por los programas de posgraduación en Educación en Ciencias (PPGEC) de la Universidad Federal de Rio Grande (FURG) y de Estudios Lingüísticos de la Universidad Federal de Uberlandia (UFU). El mismo tuvo el propósito de reflexionar y compartir experiencias sobre el campo educativo desde la investigación narrativa, haciendo foco en sus dimensiones metodológicas, epistemológicas y políticas. Los encuentros fueron semanales y reunieron en conversación a los(as) investigadores(as) y docentes: Jean Clandinin, Dilma Mello, Luciana Kind, Ana Paula Alba Wildt, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Daniel Suarez y Luis Porta.

La apertura de este seminario contó con la participación de la Dra. Aline Dorneles y la Dra. Dilma Mello las cuales destacaron el trabajo colectivo del Grupo "Tramas narrativas" y el grupo de investigación "Pesquisa narrativa e educação de Professores" para la organización del mismo. Por otro lado el Rector Danilo Giroldo (FURG) destacó la potencia del evento para construir redes en el campo de la investigación narrativa, con una mirada amplia que reafirme el lugar de la ciencia y la educación en la universidad en un escenario de crisis.

En el primer encuentro se desarrolló en torno a la conversación entre Jean Clandinin (UAlberta) y Dilma Mello(UFU), las cuales reflexionan sobre la investigación narrativa, la experiencia y los proyectos que desarrollan en la actualidad. La Dra. Clandinin propuso pensar la investigación narrativa situada en la experiencia, entendiendo esta última desde la complejidad del ser y en su relación con el pasado, el presente y los posibles futuros imaginados. Posicionada desde allí expuso el proyecto que está llevando a cabo que tiene el objetivo de entender la experiencia de familias sirias que han inmigrado hacia Canadá, y en particular sobre las experiencias de los (as) niños(as) y jóvenes en instituciones diferentes a las suyas. Tomando este trabajo como ejemplo debate sobre el rol del investigador(a) proponiendo la escucha como acción principal, sin sobreponer la curiosidad de quién está realizando la entrevista, sobre la historia que tienen para contar los (as) entrevistados (as). Por su parte la Dra. Mello consideró a la investigación narrativa como una forma de entender la experiencia que construye a los seres humanos y que a la vez es investigada. Partiendo de su historia y la de sus colegas, expuso la pesquisa que lleva adelante en el campo de la educación inclusiva, centrada en personas con deficiencia visual. Por último convida a honrar las experiencias que comparten quienes participan en las investigaciones, y en un viaje conjunto propuso co-construir sentidos sobre ellas.

El segundo encuentro denominado "Coleccionadoras de Histórias textos e imagens que (re)criam memorias" fue entre la Dra. Luciana Kind (PUC-Minas) y Dra. Dilma Mello (UFU), las cuales abordaron cuatro aspectos que denominaron: colección de historias; la investigación narrativa abierta y la burocracia de la universidad; historias que las afectaron; y narrativas en la pandemia. En el primer punto las disertantes, desde la perspectiva de Connelly y Clandinin, propusieron que todos los seres humanos son coleccionadores de historias propias y de otras personas, historias que se representan

en distintos formatos. Destacaron que los (as) investigadores(as) no sólo coleccionan historias sino que también investigan sobre estas y sobre las que construyen otros(as); propusieron en este punto apostar a las sensibilidades políticas de estas historias. En el segundo aspecto realizaron una crítica a las reglas académicas impuestas, muchas veces limitantes o incompatibles con los proyectos desde el enfoque narrativo. En el tercero ambas relataron una historia que las afectó, en el caso de la Dra. Dilma Mello, desde la emoción, retomó una historia de ficción titulada "Macaco medroso" y otra real basada en su experiencia en Canadá; la Dra. Luciana Kind admitiendo la dificultad de seleccionar una sola historia para contar, escogió una sobre su primera experiencia en la pesquisa narrativa con trabajadoras rurales. En el último acentuaron la importancia de relatar las vivencias desde el momento crítico actual que representa la pandemia.

En el tercer encuentro denominado "Narrativas textuais visuais e audiovisuais: construindo histórias vivas" la Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PUCRS) abrió el evento rememorando su historia como investigadora desde los años setenta posicionada desde la pesquisa auto-biográfica, afirmando que se fue acercando a ella por aproximación. Para definir a la narrativa retomó a Bolívar y la explicó como una tríada: un fenómeno, una metodología y también praxis social. Partiendo de este posicionamiento presentó el proyecto actual que dirige "O sujeito singular-plural na alta modernidade: narrativa de vida, identidade narrativa, educação continuada e desenvolvimento humano", una investigación longitudinal fundamentada en el paradigma de la complejidad, la teoría de los sistemas y el paradigma indiciario, y en particular en el campo educativo desde el enfoque crítico-reflexivo con visión humanista. Luego de esta presentación profundizó sobre las metodologías utilizadas en el proyecto: historia de vida, pesquisa-formación y atelier biográfico acercándose a ellas a través de medios escritos, visuales y audiovisuales; y sobre los productos que surgen del mismo, como la historia de vida, los memoriales de formación, las relatorías de investigación y la producción teórica. En el segundo momento la Dra. Ana Paula Alba Wildt (FURG) presentó el resultado de una de las investigaciones que integra el proyecto mayor presentado en el primer momento, la cual tituló "Teaching self/ies: a aventura (auto)etnográfica no Estágio Supervisionado em Língua Inglesa", que tuvo el objetivo de comprender como el Atelier biográfico de proyecto ayuda a la reconstitución singular y plural de las identidades docentes, buscando subvertir las historias sagradas de este profesorado. La misma se llevó a cabo desde una perspectiva auto-etnografía, priorizando el uso de fotografías y narrativas escritas y orales.

El último encuentro tuvo la participación del Dr. Daniel Suarez (UBA) y el Dr. Luis Porta (UNMDP), estos hicieron foco en lo íntimo y el detalle en la investigación narrativa, compartiendo reflexiones que surgen en torno al Doctorado en educación- Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica en educación (UNR). El primero problematizó sobre el detalle para ello compartió sus indagaciones, experiencias y su biblioteca. Al inicio de su exposición explicó que el detalle tiene una extensa tradición en la investigación cualitativa desde un enfoque interpretativo (hermenéutico y fenomenológico), y se presenta en contraposición de miradas hegemónicas que buscan normalizarlo. El Dr. Suarez invitó a analizarlo a través de distintas preguntas que permiten pensarlo como un problema de foco, de perspectiva, de punto de vista, de escala y enfoque desde la posición del investigador (a). En su exposición también resaltó el lugar del nuevo periodismo y su trabajo con el detalle. El segundo orador comenzó su exposición bajo la potente pregunta ¿A favor de quién se juega el privilegio de investigar? Partiendo de esta desarrolló su exposición sobre lo íntimo, para ello dividió su presentación en formato



de tríptico: un primer momento donde enunció pistas desde dónde interpelar la investigación narrativa; un segundo donde sugirió pensar sobre la pregunta ¿qué hacen los relatos con nosotros(as)?, generando un espacio para interrogarse no sólo por la historia de los(as) otros(as) sino también por la propia; y un tercer momento donde propuso entender lo íntimo en la trama que construye lo biográfico con lo (auto)biográfico. Cerró esta conversación con una nueva mirada que propone entender al investigador(a) narrativo(a) como antropólogo(a) molecular.

En el contexto turbulento de la pandemia, cada expositor(a) tuvo la generosidad de no sólo compartir sus experiencias, saberes y bibliotecas, sino que también las preguntas que se hacen invitándonos a interrogarnos con ellos(as). Este seminario abrió caminos para reflexionar sobre la investigación narrativa, el posicionamiento del investigador(a) narrativo, la relación entre estos(as) y la academia, desde diversas miradas. Este evento puede encontrarse en el canal de Youtube del Grupo de Estudios sobre Investigación narrativa "Tramas narrativas" (FURG).

Notas

¹ Mg. Educación (UFOP). Profesora en Ciencias de la educación (UNLP). Becaria Doctoral de CONICET. Universidad Nacional de Mar del Plata. Departamento de Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). florentina.lapadula@gmail.com