

# Revista Argentina de Investigación Narrativa

V2, N°4, julio-diciembre 2022, 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

## SECRETARIXS

- . Sebastian Trueba, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
- . Paula Anahí González, 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**, Pontificia 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**

- . **Andrea Bustamante**
- . **Andrés Correa**
- . **Bibiana Mischia**
- . **Camila Machado de Lima**
- . **Débora García**
- . **Fábio Mariani**
- . **Geraldina Goñi**
- . **Lílian Ney**
- . **Marcio Caetano**
- . **María Galuzzi**
- . **María Vignoli**
- . **Nicolás Braun**
- . **Pablo Migliorata**
- . **Paula González**
- . **Sebastian Trueba**

# - ÍNDICE -

---

## **- EDITORIAL -**

La escritura como investigación (Luis Porta y Daniel Suárez).....	2
---	---

## **- APORTES TEÓRICOS Y/O METODOLÓGICOS -**

La investigación narrativa en la educación (Diego Mauricio Barrera Quiroga, Mailed Yulieth Pulido Sánchez, Sara Tatiana Bautista Gómez).....	5
Investigación educativa desde el enfoque biográfico narrativo: posibilidades para comprender la inclusión (María Margarita Gutiérrez Rueda) .....	18
El enfoque biográfico-narrativo y el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. Dimensiones epistemológicas y metodológicas (Pablo Daniel Vain) .....	31

## **- INVESTIGACIÓN -**

Narrativas entre las visualidades y experiencias (auto)biográficas del ciclo menstrual (Ornela Barone Zallocco).....	42
--	----

## **- ARTÍCULOS -**

Entre-vistas sensoriales: Descomposiciones con las teorías de la educación (Sebastian Trueba, María Marta Yedaide, Francisco Ramallo).....	55
Narrativa de la violencia en el noviazgo desde la voz masculina (Luis Vicente Rueda León, Santos Noé Herrera Mijangos, Andrómeda Ivette Valencia Ortiz).....	74
Virtualidad y Pedagogía del desaprender: Un camino entre narrativas (Geraldina Goñi, Jonás Ezequiel Bergonzi Martinez).....	85
Posicionamientos, perspectivas y aprendizajes de/en una experiencia de adscripción a la investigación en la universidad (María Marta Yedaide, Brian Kelly).....	95

## **- EXPERIENCIAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS Y AUTOBIOGRÁFICAS -**

Estudo de caso da prática docente: do tema mitificado ao tema concreto (Flávia Roberta De Oliveira).....	104
Vivir intensamente y escribir la vida. Paulo Freire, narrativas sobre sí mismo (Alfredo Manuel Ghiso).....	115
Introducción a las experiencias narrativas de estudiantes del último año del profesorado en biología de la Universidad Nacional de San Luis (Luciano Martin Perrotta, María Angélica Gil, Silvia Laura Muñoz).....	135

## **- TEMAS DE ACTUALIDAD Y DEBATE -**

¿Hábiles narradores? Discapacidad e investigación biográfico narrativa en educación (Lelia Schewe).....	140
---	-----

## **- COMENTARIOS DE EVENTOS -**

Universidad sin acoso, violencia ni discriminación de género en Chile: Una narrativa sobre mi escucha en el Conversatorio 8M en el marco de la Ley 21.369 (Claudia Blanco).....	152
Posibilidad, gestos y presencias: Una Reseña del Seminario de posgrado de Investigaciones-Vidas en Educación II (Paula Valeria Gaggini).....	155
Red travesías del sur: Conversas tecidas em cartas de investigação (Alines Dorneles, Danise Grangeiro).....	158

# - EDITORIAL -

---

## LA ESCRITURA COMO INVESTIGACIÓN

Luis Porta<sup>1</sup> & Daniel Suárez<sup>2</sup>

Cuidar nuestras propias voces nos libera del dominio de censura de “la escritura científica” en nuestra conciencia, así como de la arrogancia que fomenta nuestra psique; la escritura es validada como un método de conocimiento

Lauren Richardson (2019, pp. 50 y 51)

Hace ya algunos años, Lauren Richardson nos invitaba -una vez más- a pensar, hacer y habitar la experiencia de la investigación cualitativa, siempre en algún punto y en algún grado autoetnográfica, como una experiencia de escritura y, más precisamente, como una experiencia de escritura de sí. Toda investigación es narrativa -afirma- y toda configuración narrativa es autopoiética -concluye. Supone la construcción de una imagen de sí como investigador, como autor, como narrador, como personaje de la historia, que nos desenchaja de cualquier fijeza y nos interpela en nuestro compromiso y participación. Implica “cuidar nuestras propias voces”, cultivarlas, ejercerlas, ratificarlas, recrearlas, para nombrar la experiencia, re-presentarla, interpretarla y, al hacerlo, trazar nuestra identidad como investigadorxs, siempre móvil, flexible, inasible, huidiza. El/la investigador/a y su voz están en el centro de la reflexión metodológica; el/ella y su escritura son investigación. Con este desplazamiento de las posiciones convencionales de la investigación, Richardson nos convida a romper, de una vez por todas y sin amagues, con la obediencia a los patrones del modelo de la rigurosidad metódica, para adscribir y afiliarnos de manera consciente, o al menos reflexionada, a un “paradigma de la responsabilidad” -decimos- en la investigación de los asuntos humanos -o poshumanos- y sus resultados. El/la investigador/a -sentencia- ya no tiene que disciplinarse ajustando su voz a reglas de composición preestablecidas, ni atenerse a las “instrucciones de escritura” dictadas por la conciencia científica del método, sino que está expuesto desde el principio al fin de su trabajo a una responsabilidad ética, política, estética, poética, en fin, metodológica, frente a la creación de su obra, que es al mismo tiempo escritura. Y también, frente a la “multitud de enfoques” de interrogación, investigación, interpretación y escritura que emergieron luego y a través de los “giros” del siglo XX y XXI, y de los que dispone, sin arreglo de inventario, en el horizonte epistemológico y ontológico ampliado, pluralizado, reticulado, del pensamiento social contemporáneo. Por eso, las exigencias meta-reflexivas de la investigación cualitativa y pos-cualitativa son cada vez más complejas, situadas, circunstanciales, singularizadas y persistentes.

## - EDITORIAL -

---

Hoy los protocolos de escritura académica están dejando su lugar a la experiencia vital del conocimiento y de la palabra y a los misterios y secretos de la producción textual. Por eso, tal vez, los investigadorxs narrativos, biográficos y autobiográficos, atienden a las metodologías de la creación artística y literaria, a las formas y recursos de los poetas, pintores, músicos, fotógrafos, periodistas y cineastas, tanto como a los manuales de metodología científica o a las prescripciones y opciones formalizadas en los formularios y tecno-códigos de la producción académica estandarizada. Desde hace décadas, los géneros discursivos se confunden, reconfigurando el pensamiento social, y los/as investigadores/as se posicionan frente a su trabajo no solo como productores de conocimiento sino también como autorxs de obras, como creadores de textos, como sujetos de discurso (Geertz, 2004).

La escritura irrumpe en la investigación social, entonces, como un problema de doble sentido. En primer lugar, escribir ya no se limita a la representación natural, objetiva, externa, omnisciente, del mundo social y de las subjetividades que conocimos mediante otros caminos, ajenos al lenguaje, sino que se inmiscuye en el propio proceso de producción de conocimiento. No es un momento *ex post* de la investigación y, mucho menos, resulta el soporte fijo, inmaculado, transparente, de un proceso de producción de conocimientos anterior y externo a su textualización. En segundo lugar, al inscribirse *en* el proceso de construcción de conocimiento, al ser ella misma investigación, creación activa de sentido e interpretación del mundo ya interpretado, la escritura está atravesada por los imperativos metodológicos, éticos, políticos, estéticos y poéticos de otra manera de entender, practicar y textualizar la ciencia.

Se abre así un inquietante territorio de exploración y experimentación, de conversación y debate, en las comunidades de investigación que se dedican a indagar los mundos, las experiencias y los significados (pos)humanos. Tal como sugiere Karin Harasser, “el laberinto de la voluntad, el enigma de la acción intencional, el condicionamiento histórico de cada enunciación, están en juego cuando el lenguaje mismo comienza a tartamudear” (2019, pp. 104 y 105), cuando lo que decimos y escribimos, las maneras y tonos con los que decimos y escribimos, se interrogan y problematizan, se tornan objeto de reflexión, de diálogo y de proyecciones colectivas. De allí que la investigación narrativa no sea tan solo la indagación interpretativa de la experiencia humana o post-humana y, por ende, del significado puesto a jugar en el mundo, haciendo el mundo, sino también, inevitablemente, del lenguaje que utilizamos para darle sentido, de las palabras, voces y moldes narrativos que ponemos a jugar para darles sentido. Demanda desaprender las formas heredadas, desafectadas y naturalizadas de contar historias, incluidas las de las ciencias sociales y humanas, para aprender y ensayar otras nuevas o viejas, pero desestabilizadas, desgajadas,

# - EDITORIAL -

---

desobedientes, que nos permitan ensanchar la imaginación, expandir las lecturas del mundo y contarnos de otro modo como investigadorxs. Exige volver a aprender a escribir, leer, escuchar y decir para poder conversar sobre nuestro mundo y nuestra experiencia en él, para vivir juntos en él, para imaginar otros mundos posibles.

La Revista Argentina de Investigación Narrativa pretende contribuir a esa búsqueda y al ejercicio pedagógico, formativo, de estimular la escritura experimental y reflexiva en la investigación social, en ese doble movimiento. Cada número intenta mostrar y poner en debate público y especializado la pluralidad de voces singulares que, al problematizar y recrear la palabra, el discurso y la escritura, están contribuyendo a la conformación de una comunidad de interpretación científica vital, sugerente e intrigante, dispuesta a mostrar y poner en discusión otras maneras de hacer, pensar y ser investigación. En este número, investigadorxs narrativos de distintas universidades de Argentina, Brasil, Colombia y México colaboran con sus textos a ese cometido.

## Referencias bibliográficas

- Geertz, C. (2004). "Géneros confusos", en C. Geertz: Conocimiento local. La refiguración del pensamiento social. Buenos Aires: Paidós.
- Harasser, K. (2019). "Allí todos los que tartamudean también deben cojear: Interrumpir el tiempo, agotar los cuerpos, construir mundos". en B. Hang y A. Muñoz (comps.): El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas. Buenos Aires, Caja negra.
- Richardson, L. y Adams St Pierre, E. (2019). "La escritura. Un método de indagación", en B. Calva (Ed.): Autoetnografía. Una metodología cualitativa, Aguas calientes, Universidad Autónoma de Aguas Calientes – Colegio de San Luis.

## Notas

<sup>1</sup> 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](mailto:luisporta510@gmail.com)

<sup>2</sup> 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](mailto:danielhugosuarez@gmail.com)



## LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

### THE NARRATIVE RESEARCH IN EDUCATION

### PESQUISA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO

Diego Mauricio Barrera Quiroga<sup>2</sup>

Maided Yulieth Pulido Sánchez<sup>3</sup>

Sara Tatiana Bautista Gómez<sup>4</sup>

#### Resumen

La investigación narrativa ha creado un interés en las últimas tres décadas por la forma de indagar e interpretar las realidades, ya que la narración se entiende como una condición epistemológica, ontológica y axiológica de la vida social y, a su vez, como un método de interpretación, conocimiento, creación y análisis. También, los relatos son un *vistazo* a las construcciones culturales e identitarias. Para eso nos debemos preguntar qué sentido tiene la narración en las vidas y qué papel juega la escucha en todo esto. Por otro lado, la investigación narrativa es comprendida como una herramienta dinámica y *multiescalar* que reivindica (y recupera) las experiencias. De tal modo que esta noción toma importancia porque atiende las características de los sujetos en contextos y coadyuva en el otorgamiento de significados a las propias vidas. Ahora bien, todo lo anterior es posible acercarlo hacia la investigación educativa. De esta forma, se crea un argumento diferente ante las posiciones positivistas, causales, probabilísticas y eficaces que han arropado la construcción del saber pedagógico. Finalmente, el texto pretende realizar una reflexión alrededor del concepto para tener una claridad de los retos y alcances que la investigación narrativa puede llevar a cabo en la educación.

**Palabras claves:** investigación narrativa; construcción social; conocimiento; investigación educativa

#### Abstract

Narrative research has created an interest in the last three decades in the way of investigating and interpreting realities, since, among issues, narration is understood as an ontological condition of social life and, in turn, as a method of creation, knowledge and analysis. Also, the stories are a look at cultural and identity constructions. For that we must ask ourselves what is the meaning of narration in lives and what role does listening play in all this. On the other hand, narrative research is used as a dynamic and *multi-scalar* tool that claims (and recovers) experiences. In such a way that this notion becomes important because it attends to the characteristics of the subjects in contexts and contributes to the granting of meanings to their own lives. Now, all of the above can be approached towards educational research. In this way, a different argument is created before the positivist, causal, probabilistic and effective positions that have covered the construction of pedagogical knowledge. Finally, the text intends to make a reflection around the concept to have a clarity of the challenges and scope that narrative research can carry out in education.





**Keywords:** narrative research; social construction; knowledge; educational investigation

### Resumo

A pesquisa narrativa tem despertado nas últimas três décadas o interesse pelo modo de investigar e interpretar realidades, pois, dentre as questões, a narração é entendida como condição ontológica da vida social e, por sua vez, como método de criação, conhecimento e análise. Além disso, as histórias são um olhar sobre as construções culturais e identitárias. Para isso devemos nos perguntar qual é o sentido da narração nas vidas e qual o papel da escuta em tudo isso. Por outro lado, a pesquisa narrativa é utilizada como uma ferramenta dinâmica e *multiescalar* que reivindica (e recupera) experiências. De tal forma que essa noção se torna importante porque atende às características dos sujeitos nos contextos e contribui para a atribuição de significados às suas próprias vidas. Agora, todos os itens acima podem ser abordados para a pesquisa educacional. Dessa forma, cria-se uma argumentação diferente diante das posições positivistas, causais, probabilísticas e efetivas que têm percorrido a construção do conhecimento pedagógico. Por fim, o texto pretende realizar uma reflexão em torno do conceito para ter clareza dos desafios e alcances que a pesquisa narrativa pode realizar na educação.

**Palavras-chave:** pesquisa narrativa; construção social; conhecimento; investigação educacional

Recepción: 10/03/2022

Evaluación: 12/04/2022

Aceptación: 20/09/2022

### Introducción

Este trabajo pretende abordar qué es y cómo estudiar la investigación narrativa, para qué sirve, cómo los profesores pueden utilizarla en pro de sus cátedras y cuándo esta afecta y motiva. Además de estos temas, nos pareció pertinente redescubrir el campo de la escucha y desde allí captar la importancia de esta nueva apuesta investigativa en la educación. Adicionalmente, el interés por la elaboración del artículo se dio por la motivación-seducción-curiosidad que en clase el profesor de *Electiva I* se propuso. De tal forma que instara a la búsqueda, recopilación e interpretación de diferentes autores para ampliar la visión narrativa.

Por otro parte, frente a los constantes retos teóricos y prácticos que la educación afronta es menester mencionar que nuevas perspectivas han venido edificándose de cara a la construcción de saberes significativos. En ese orden, la investigación narrativa incursionó como ayuda para crear lazos de familiaridad y no de subordinación en los salones de clase, haciendo que se borren esas *barreras invisibles* que separan a los educadores de los educando; sobre todo porque somos miembros de una comunidad que se la pasa contando historias de lo que hacemos, vemos y creamos y no solamente informando los coeficientes (Carter, 1993).

Así mismo, en las ciencias sociales y humanas, la indagación narrativa ha ganado terreno con el objetivo de comprender de forma minúscula las vivencias de los sujetos que se mueven, esencialmente, a través del relato<sup>5</sup>. Esto admite efectos y modos interpretativos a partir de las experiencias. Por tal razón, la investigación narrativa se interesa del recorrido vivencial, los sucesos aprehendidos y las

situaciones de aprendizaje. Para Breton (2021) se debe hablar de “giro narrativo”; es decir, del “dominio de la vida de las ideas para significar” (p. 26). Esta noción movilizará, entonces, la descripción del fenómeno a la interpretación hermenéutica de las experiencias puesta en palabras, narración o relato, así algunos lamentan la pérdida de precisión científica instaurada con el enfoque cuantitativo. Ahora bien: lo que está en juego es la facultad de las historias para darle dinamismo al sujeto y extenderlas hacia las prácticas sociales y pedagógicas a pesar de lo complejo que puede llegar a ser nuestra comprensión.

Es necesario aclarar que a partir de 1961 se conoció una manera diferente de hacer investigación basada en relatos de los sujetos que cuentan historias con el fin de reconocer el trasfondo experiencial (Blanco, 2011), dado que la narrativa busca la manera de comprender cómo ocurren los sucesos de vida. A fin de cuentas, las historias o relatos que nos cuentan las demás personas o que nosotros podemos contar a otras, nos resultan interesantes, pero como no, si todo a nuestro alrededor está siempre constituido por narrativas. Cuando éramos niños, nuestros padres o abuelos, nos contaban las historias más asombrosas que les habían ocurrido. Para el caso de Maided Pulido, por ejemplo, a la edad de diez años el abuelo le relataba que de niño, por la calle que pasaba frente a la casa, a media noche siempre pasaba un espanto con forma de caballo y de color blanco, este brillaba mucho y bajaba galopando toda la vía hasta que desaparecía en la oscuridad. Le contaba esta historia apasionadamente, aunque nunca pudo entender el porqué pasaba esto. En esa época el sector era poco habitado y la mayoría del terreno era bosque, entonces, el lugar se daba para creer en historias fantasmales. Esta historia siempre está presente en la memoria de Maided porque, hasta el día de hoy, vive frente a la calle que vio crecer al abuelo. En consecuencia, no importa que lo narrado haga parte de una experiencia de vida “ajena”, no obstante, son estos relatos los que crean una identidad narrativa en estas personas. Dicho eso, podemos pensar que la narrativa se vuelve una necesidad de ser porque “es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin citando en Sparkes y Devís, 2018, p. 51). De esta manera, entendemos los relatos como una construcción social, también, como una creación de identidades.

Finalmente, el texto indagará sobre algunas conceptualizaciones que ofrece la investigación narrativa para intentar captar su especificidad, pertinencia y necesidad en los espacios educativos. De tal forma que las situaciones vividas por las personas contribuyan con sus efectos de resonancia experiencial, en otras palabras, ver los acontecimientos-historias como un foco revelador y no un simple recurso descriptivo, metafórico o comunicativo plagado de sentimientos.

### **Desarrollo**

La narración (biográfica, autobiográfica, biográfica-narrativa o autoetnográfica) ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos fundamentales del desarrollo humano a través de la interacción, significación y comprensión que permite el relato de vida. En este sentido, la investigación narrativa representa un conjunto de dimensiones experienciales (sentimientos, propósitos y deseos) que muchas veces la investigación formal deja por fuera. Pero no sólo expresa circunstancias vividas, sino que media la experiencia y configura la realidad social (Bruner, 1996).

Con lo anterior podemos evidenciar que la investigación narrativa es una manera de indagar que no infla las subjetividades de las personas<sup>6</sup>, por el contrario, las toma en cuenta y trata de construir a través de ellas las realidades individuales que al ser experimentadas y contadas en sociedad se vuelve una “verdad común” (Bitonte, 2008, s/p). Como lo hace notar Sparker y Devís (2018): “la investigación narrativa ofrece muchas posibilidades para investigar el yo y las identidades, lo personal y lo social, así como las relaciones entre las identidades y las culturas o la agencia y la estructura” (p. 48).

Por consiguiente, en la investigación narrativa tenemos una aproximación al contexto social cuando el sujeto narra su historia. De esta manera, “no [existe] un solo punto de vista ya que la vida está hecha de relaciones y fuerzas” (Deleuze citando en Arias y Alvarado, 2015, p. 174). Por eso, esta investigación es vista como una metodología del diálogo que permite convertir una historia narrada en texto; para tal fin se recurre a preguntas así: ¿cómo ocurrió?, ¿por qué ocurrió?, ¿cuándo ocurrió?, para obtener información sobre los hechos y sobre los tiempos en los cuales se desarrolló la historia, facilitando al investigador el análisis. En suma, se puede afirmar que narrar lleva las experiencias vividas a palabras o textos escritos que hacen el oficio del investigador.

Por otra parte, los relatos permiten a las personas ser conscientes de su vida, es la manera en que conectan con su pasado, su presente y su futuro. Esto crea una conciencia del yo; a su vez, rompe con la idea de gran narrativa y asocia la existencia a pequeños acontecimientos que ofrece valiosas emergencias. Desde la posición Williams (citado en Goodson, 2017):

La idea de la gran narrativa en las ciencias humanas ya no está de moda. La providencia cristiana, la psicología freudiana, las ciencias positivistas, la conciencia de clase marxista, la autonomía nacionalista, la voluntad fascista: todas han intentado suministrar narrativas que configuren el pasado. Cuando se trata de la política práctica, algunas de estas narraciones resultaron que implicaban la represión y la muerte.

La historia del siglo XX disolvió la conexión entre el progreso material y el progreso científico y un mejor orden moral. El avance tecnológico se volvió doblemente al negocio de la matanza en masa en la guerra global, así como al genocidio y a la limpieza étnica. Se vio que el progreso material se mezclaba con el retroceso moral. El modelo T Ford y la cámara de gas fueron las invenciones que definieron dicho siglo (p. 29).

Con todo y lo anterior, las grandes narrativas descendieron y perdieron el alcance generalizador y la forma de destino absoluto inspirado en la gracia del poder hecho verbo. De este colapso surgieron otro tipo de relatos, a menudo individuales o personales, reflejando un cambio frente a las aspiraciones apodícticas. Después del cambio dramático, conocimos las pequeñas narrativas que reflejan el retorno a las percepciones del individuo, transformando, por lo tanto, el papel de la narrativa (Goodson, 2017).

Por otro lado, la función de la narrativa supone identificar una doble influencia: primero, el impacto de la filosofía en las ciencias sociales; es decir, el retorno al sujeto y, segundo, la historia donde ya no se privilegia el sujeto investigador, sino la labor narrativa. Sin embargo,

[a] pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de América Latina, sobre todo en Argentina, Chile, Colombia y México, la investigación narrativa y (auto)biográfica no ha logrado consolidarse a través de propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y que, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos necesarios entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región (Suárez citado en Murillo, 2015, p. 9).

Recuérdese: las narraciones al momento de ser contadas influyen los pensamientos y creencias de los oyentes, debido a que pueden generar una batalla interna donde se reestructuren las identidades individuales y se vuelvan construcciones sociales. La narración implica plasmar en palabras lo vivido, además, siempre van reforzadas con emociones que ayudan a resignificar los acontecimientos; desde luego, crea un entramado lógico y subjetivo que configura los comportamientos y da una pista del actuar de cada persona. Esta última idea será relevante para el ámbito educativo puesto que a través de las narrativas podemos conocer el mundo estudiantil, administrativo y profesoral con el fin de edificar nuevos acercamientos o empatías que fortalezcan el espacio pedagógico. Según Scholes (citado en Carter, 1993), la narración es, en cierta forma, un aspecto específico que transforma las situaciones cotidianas y favorece los valores humanos.

Pero bien, ¿qué tan importante es la investigación narrativa en la educación?, pues bastante porque en el proceso de formación y en el ejercicio profesional pasamos por muchas vivencias y experiencias significativas. Esto puede llevarnos a una reflexión o análisis de dichos acontecimientos educativos y transformarnos. En definitiva, el uso de las narrativas en educación abre la vida a los otros sujetos, ayuda a repensar y recorrer los aprendizajes, a entender sus relaciones con el territorio, generando estrategias para la práctica pedagógica. Como plantea en el Prólogo Murillo (2015):

[a] la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia. El aula de clase es el lugar privilegiado donde el alumno está en capacidad de vivir la experiencia que ha de ser transmitida por un maestro de experiencia. Un transmitir adherido a una voz, *vox* –entendida en su sentido más amplio–, cuya raíz se prolonga en *vocación*, un sustantivo que designa la competencia de aquel que hace entrega de una ofrenda, lo que es dado como respuesta a la llamada del otro, a la demanda de aquel que desea aprender (p. 12).

Hay más: la investigación narrativa es un modo de extender las formas de investigación cualitativa, sus estrategias metodológicas y modalidad de análisis. Además, aporta una visión particular en el estudio narrativo de las vidas. Se ha convertido en un área sustantiva para el estudio de las experiencias y la identidad de los sujetos inmersos en determinados grupos sociales. Su foco de estudio son los eventos-sucesos que crean puentes entre los acontecimientos, de tal forma que den sentido a las acciones o “comprensiones adicionales de la construcción social de la subjetividad” (Goodson, 2017, p. 37).

Debemos agregar que las narraciones han transformado la vida social y cultural. Con ellas, generación tras generación, se ha ido consolidando pensamientos e ideas que con el tiempo son una guía para la existencia y para los cambios en la llamada sociedad avanzada. Con base en Fernández (2022):

[s]e entenderá la narración como una capacidad humana fundamental; una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. El ser humano vive a través de historias que lo definen y le construyen una identidad. La narrativa, por tanto, nos ayuda a organizar nuestra experiencia para interpretar el mundo y hacer inteligibles nuestras acciones, tanto para nosotros mismos como para los que nos rodean. En definitiva, la comprensión del mundo por parte de los sujetos viene dada en relación a los relatos a los que esos sujetos tienen acceso y que interpretan a partir de su propia experiencia (p. 8).

Ahora bien: a partir de los años 70 los estudios literarios pasaron a fortalecer la investigación narrativa (Kindt, 2009) desde lo que han denominado “giro narrativo”; aparece para abordar zonas autobiográficas ante los trabajos repletos de categorías y generalizaciones. Con esto queremos referir que en la educación gracias a las experiencias y metodologías narrativas la visión se amplió sobre las construcciones sociales y el borde disciplinar; creando lenguajes que se manifiestan a través los comportamientos compartidos, dinámicos y acumulativos. Así, pues, la investigación narrativa en la educación es uno de los cambios de mayor importancia “porque, al dejar de preocuparse por buscar la verdad absoluta de las teorías, empiezan a preocuparse en cómo los sujetos construyen su identidad y cómo la interpretan” (Fernández, 2022, p. 8), consintiendo la creación de mundos y traduciendo lo que nos rodea, también, explicando los hechos y acontecimiento ordenados en experiencias.

Como se ve, la intervención narrativa en la educación posiblemente genera un ambiente novedoso donde la magia narrativa da vida a las historias y origina un saber pedagógico; es decir, el docente y el estudiante son los actores que representan una infinidad de relatos envueltos en reflexiones y comprensiones más allá de los contenidos a implementar.

Todos hemos evidenciado cómo a través del tiempo los profesores explican lo que conocen, algunos se apoyan desde la cotidianidad a través de anécdotas porque los humanos aprendemos a través de relatos, ese es el legado que quedó en nosotros. Desde la posición de Fernández (2022):

[l]a narración de la experiencia surge tal como se aprende una lengua. Mandler (1984) considera que el esquema del relato es semejante al aprendizaje de la gramática. Es una manera natural de contar las experiencias y una solución para un problema fundamental en la vida: la creación de un orden razonable a partir de la experiencia (p. 9).

Aludí arriba que las narrativas requiere de ciertos “parámetros” para que se desarrollen oportunamente, en otras palabras, más allá del uso lingüístico es necesaria, por ejemplo, priorizar la escucha, pues para lograr decir algo es importante aprender a escuchar ese algo. Como dice Ricoeur (citado en Murillo, 2016): “la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin el escuchar” (p. 25); es decir, sin escuchar no podemos comprender más allá de lo que las

palabras ofrecen, por lo tanto, de lo que quiere decir la gente (Molano, 1998). Ahondemos más: la primera manera de aprendizaje en un niño es a través de la imitación, ya sea de gestos, acciones o del lenguaje. Inician con un balbuceo el cual busca acercarse a las frecuencias sonoras escuchadas en las palabras; esto recrea el sonido y es la prueba más remota de la escucha activa.

En consecuencia, creemos dominar el arte de escuchar cuando en el fondo sabemos que no es así, muchas veces, escuchamos, pero nuestra mente sucumbe ante pensamientos fuera de contexto. Esto genera que la comunicación se pierda puesto que el mensaje no llega con fuerza, ni sentido, convirtiendo la conversación en algo unidireccional. Dicho con palabras de Nepomuceno (citado en Gómez y Vinasco, 2020): “[e]l proceso de escuchar de manera inteligente —valga la redundancia— adquiere sentido cuando se contextualiza el mensaje” (p. XII).

Con lo anterior podemos afirmar que una verdadera escucha va más allá de sentarse a oír, en cambio, es captar el lenguaje, es notar que con cada palabra hay un gesto y significado discursivo. Ya no se trata de una seguidilla de palabras, ahora, es un tejido de sentidos que nos lleva a ver (Molano, 2017). Dentro de esta lógica, la escucha: narra, dialoga y mira los acontecimientos llenos de saberes. De acuerdo con Ríos (2015), escuchar incorpora diálogos que para el caso educativo son necesarios y beneficiosos. Además, implica interpretar y abrirse a mundos nuevos que contribuyen a la comprensión de los hablantes. Así mismo, en el acto de escuchar se recuperan los sentidos primordiales del sujeto: “esto es el escucharse a sí mismo” (Ríos, 2015, p. 24). Así, pues, desde la escucha, también, se reflexiona y reconoce al otro como semejante, conecta el pasado con el presente y configura formas constitutivas del sujeto social. De este modo, el acto de escucha amplía y no reduce; es decir, devela, interpreta, deja huella, pone marca, significa, sitúa, reinscribe, vislumbra y convierte el mensaje en nuevos sentidos, también, implica compromiso con lo escuchado. No obstante, Nieto y García (2017), sostienen que “[p]ese a que la escucha está en el corazón de la enseñanza, la literatura pedagógica le viene prestando escasa atención” (p. 304), a pesar de que escuchar dispone al intercambio. Hay más todavía: en la educación, escuchar debe entenderse como suceso pedagógico (Bárceñas, 2005) porque ayuda a auscultar y no se limita a oír palabras.

De lo que hablamos, por tanto, no es de dejar decir, exclusivamente, sino de escuchar las experiencias. Esto último, significa cultivar el poder de recibir y entender que existen múltiples posibilidades de interpretar y pensar. Y es ahí donde la escucha acepta, simultáneamente, relaciones hacia adentro y hacia afuera. En suma: “[l]o que pretende la escucha en directo, a través de la conversación orientada fenomenológicamente, es poner pensamiento a lo vivido para trascenderlo, posibilitando así que sedimente como experiencia vivida” (Nieto y García, 2017, p. 317). Y esto a la luz de la investigación narrativa, pues lleva a replantear el relato como una medicación de la memoria vívida que muestra el alumbramiento desde la cotidianidad. De añadidura podemos decir que el trabajo está en reflexionar sobre lo escuchado, textualizarlo con la vida y no creer que solo es válido a través de la escritura formal porque descubrir los sentidos, también, hace parte de la relación en diferido con las palabras.

## **Discusión**

A pesar del desarrollo que la investigación narrativa ha ganado en la educación, esta aún no tiene unas fronteras realmente definidas. Ahora, es verdad que está implícita en los discursos que hace el docente. Por eso, lo común es encontrar relatos que circulan y avanzan a través de la práctica pedagógica. En lugar de pretender dar respuestas a qué es la enseñanza, descomponiéndola en categorías, sabemos que la comprensión de ella está centrada en las acciones concretas llevada a cabo por un ejercicio hermenéutico narrativo que pone al individuo en relación con los conflictos y dilemas del saber pedagógico (Bolívar, 2002). Lo anterior reafirma la idea de que el relato capta, enriquece y detalla los significados, deseos, propósitos, sentimiento y motivaciones. Así mismo, permite explorar a fondo las interacciones, la vida y la influencia producto de la labor educativa. De acuerdo con Fernández (2022):

[d]esde un enfoque pedagógico, la narrativa ha encontrado aplicación práctica en la educación a través de dos campos diferenciados: el primero, el campo de la *enseñanza de los contenidos*, en donde se estudia el modo en que los maestros y profesores utilizan las narrativas para captar la atención de sus alumnos y el modo en que organizan lo que saben acerca de la enseñanza (p. 10).

Sin embargo, parece que no se es consciente en la práctica. Como caso típico, en el contexto académico colombiano la investigación narrativa todavía no es tan conocida a pesar de que el quehacer en educación sea el de narrar o contar historias, en pocas palabras, transformar los contenidos en decir. Es cierto que está implícita (y explícita), pero se banaliza, no se atiende y muchas veces se desaprovecha el potencial que en ella se puede encontrar. A juicios de Lozano, Pineda, Rivero y Vergara (2016):

[l]a narrativa biográfica es también la posibilidad de interpretar y analizar el entorno de cada docente como persona humana y la posibilidad de entender su contexto educativo, para desde esa óptica establecer ajustes finos, estructurados y armonizados en su labor docente, que beneficien los procesos de formación. Para que esto ocurra, se hace necesario una concientización de que la práctica educativa significa compromiso, voluntad y análisis que permitan cambios personales y sociales (p. 32).

Es más, si utilizáramos la forma narrativa de manera consciente, estaríamos asignando sentidos a los sucesos y dotándolos de coherencia. Por eso, decimos que entender la narración (y resaltarla) no es solo atender la reconstrucción de los hechos, sino crear modos de organizar “un cuerpo de conocimiento práctico” (Fernández, 2022, p. 10).

Antes de continuar insistamos en que con la investigación narrativa en la educación se puede crear conocimientos significativos a través de sus relatos, ya las biografías dejan de ser una exclusividad de personas con poder social, ahora, todos podemos ser partícipes de la construcción porque con cada historia damos espacio a la vida, a la memoria, es lo que realmente le da un sentido a la realidad. Cuando contamos relatos de nuestro pasado imaginamos y estructuramos los espacios donde ocurrieron los acontecimientos y es increíble cómo el recordar el espacio da una coherencia a nuestra narración. Por otro lado, la narrativa es una

herramienta que conecta con los otros y acerca para organizar y nutrir los lugares de clase. Lo anterior se apoya en la condición dialógica que trae consigo la narrativa en razón de que por medio de la conversación<sup>7</sup> las realidades de las personas se convierten en texto y en convivencia hecha palabras. Desde el punto de vista de Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez y Cortés-González (2020):

[l]a indagación narrativa consiste, precisamente, en establecer un diálogo horizontal y democrático entre los diferentes relatos que los ponga en cuestión de cara a avanzar hacia un conocimiento más complejo y diverso (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019). No se trata de llegar a un consenso o una intersección de las diferentes narraciones, sino de propiciar una visión más abierta y diversa del mundo, que permita la convivencia de posiciones distintas en pro de un objetivo común, la transformación del mundo en un sistema más justo y solidario (p. 49).

A su vez, este diálogo define una práctica que permite reconocer en la investigación narrativa un poder reflexivo. No es ingenuo, entonces, pensar en la emergencia de intereses políticos y culturales que se vinculan en dinámicas propias del mundo educativo. Es cierto que la narrativa se basa en subjetividades y que se vale de relatos que a través del tiempo pueden ser resignificados, pero no por esto pierden su importancia en la construcción de conocimiento. Ahora, bien, teniendo en cuenta a Gómez (2013):

cuando contamos nuestra historia de vida, la describimos y representamos de nuevo en nuestra imaginación, de tal manera que los cambios de comportamiento o las adscripciones a una generación determinada quedan resignificados por esa refiguración de nuestras acciones inherentes al acto de narrar, la interpretación de las temporalidades sociales debe aceptar las *nuevas formas* con las que imaginamos que se produjeron el efecto de edad, de generación y de período en nuestras vidas, y no tener en cuenta solo lo que efectivamente ocurrió (p. 44).

En síntesis, el propósito de la investigación narrativa es la construcción de conocimientos a través de las voces acalladas; abarca los postulados hermenéuticos y configura un derrotero metodológico diferente. Esto supone una gran lucha ante las posturas teóricas preestablecidas. Además, “nos sitúa en un planteamiento epistemológico “otro”; es decir, nos plantea otras preguntas de partida sobre el mundo” (Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez y Cortés-González, 2020, p. 58) que interpela y pone en juego la realidad a partir de los sucesos. Adicionalmente, la narrativa invita a abrir la perspectiva investigativa a esta forma alternativa que exhorta a una co-construcción del mundo educativo. Por añadidura, cuestiona el conocimiento hegemónico y desafía el espacio ético-político decolonial. Este escenario nos pone, entonces, en la búsqueda por el reconocimiento de los saberes compartidos y del pensamiento en conjunto, por lo tanto, diverso. Es decir, problematiza las epistemologías y la verticalidad para dar paso al diálogo, la horizontalidad y la transformación desde la narrativa.

### **A modo de conclusión**

Así las cosas, la investigación narrativa se caracteriza por su orden cualitativo, el actor principal es el sujeto que cuenta sus vivencias; en la educación este tipo de investigación nos permite conocer el punto de vista de los demás individuos que



conforman una comunidad educativa. De esta manera, se construye conocimiento, encuentro e interpretación. En el ámbito de la educación se ve a la investigación narrativa como el retorno del sujeto, es decir, mirarnos a nosotros mismos. No obstante, la investigación narrativa no tiene que ver solo con las personas quienes cuentan los relatos o historias, sino, también, con el contexto social y escolar al que pertenece, en otras palabras, están incluidos aspectos sensibles, ideológicos y pedagógicos. En el contexto escolar son importantes las narraciones de experiencias que otros docentes cuentan tanto para la construcción de conocimiento, como para el consenso pedagógico que nos pueden aportar dichas experiencias en nuestro quehacer práctico. “Por eso, la investigación narrativa se presenta como una nueva forma de indagación, en el sistema educativo, que adquiere interés en los cuerpos de estudio y sistematización de las experiencias” (Barrera, 2019, p. 216), porque forjan un carácter y una identidad y estas se transmiten a nosotros como experiencias positivas para nuestras vidas.

La cuestión está en revisar, recordar e identificar las experiencias para ayudar a entender el presente. La narración sirve, entonces, para dar coherencia, recuperar la forma empírica y ponerla en un lenguaje profundo que nos lleve a mejores objetivos de vida, en otras palabras, la narrativa como manera de organizar, comunicar y conocer nuestra naturaleza humana. Por consiguiente, retornar a ella significa considerar nuevos estadios valorativos y socio-afectivos, especialmente en la educación que ha sufrido el impacto conductista y soportado sesgos frente al ejercicio narrativo (MacEwan citado en Fernández, 2022).

En suma, con el paso del tiempo, la investigación narrativa estará introduciéndose como método para reproducir la vida y sus acontecimientos, poniendo tanto las experiencias personales como sociales en cualidades dignas de escuchar y trabajar. Por eso, venimos asistiendo desde los años 70 a estas novedosas formas de investigación educativa que aparecen como consecuencia de la intervención o ampliación de los estudios literarios y el panorama contemporáneo que va desde el *Bildungsroman* a la autoficción. Finalmente, lo importante en esta manera de entender al sujeto no será la veracidad extraída del texto, sino el efecto provocado por la interpretación de la realidad presentada narrativamente. Esto es así y seguirá igual porque somos lo que nos contamos.

## Referencias bibliográficas

- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Barrera-Quiroga, D. M. (2019). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/10238/9211](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/10238/9211)
- Barrera-Quiroga, D. M. (2021). El viaje narrativo para el derecho: aproximación conceptual. *Revista Justicia*, 26(40), 30-44. DOI: <https://doi.org/10.17081/just.26.40.4971>

- Bitonte, A. M. (2008, septiembre) *Huellas. De un modelo epistemológico inicial*. Ponencia presentada en la III Jornada “Peirce en Argentina”, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.unav.es/gep/IIIPeirceArgentinaBitonte.html>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos científicos. *Argumentos (México, DF)*, 24(67), 135-156. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952011000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007)
- Breton, H. (2021). La indagación narrativa, entre la duración y los detalles (Traducción de Alba Fedé Requejo). *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(2), 25-36. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/issue/viewIssue/262/158>
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Traducción de Beatriz López. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational researcher*, 22(1), 5-18. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X022001005>
- Fernández, R. (2022). La narración y la ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 7-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12019>
- Gómez, E. J. H. (2013). La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la verdad. En C. Piedrahita, Á. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 31 - 49). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; CLACSO.
- Gómez, L. M. T. y Vinasco, C. C. (comps.) (2020). *La voz del estudiante en la educación superior: un mundo por descubrir*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Goodson, I. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Revista Investigación Cualitativa* 2(1), 27-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01033>
- Kindt, T. (2009). Narratological expansionism and its discontents. En S. Heinen, R. Sommer (eds.) *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research* (pp. 35-47). Berlín: Walter de Gruyter.
- Lozano, B. R., Pineda, O. M., Rivero, F. R. y Vergara, T. A. (2016). *Mi maestra – Mi maestro, historias de vida* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Mitchell, W. J. T. (1981). *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molano, A. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En L. Thierry, P. Vargas y L. Zamundio (coords.), *Los usos de las historias de vida en las ciencias sociales* (pp. 102-111). Barcelona: Anthropos.
- Molano, A. (2017). *Trochas y fusiles*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Murillo, A. G. J. (comp.). (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Murillo, A. G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* (tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Nieto, J. E. S. y García, N. B. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842002.pdf>
- Sparkes, A. y Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Tusón, V. A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.

## Notas

<sup>1</sup> El artículo es resultado de un proceso de indagación, reflexión y escritura llevado a cabo en la asignatura *Electiva I: redacción científica*. La pregunta que condujo a la construcción del texto giró entorno a lo siguiente: *¿Para qué la investigación narrativa en la educación?* Esto con el fin de desarrollar dos momentos: 1) el discurso escrito y 2) una reflexión sobre las nuevas formas de investigar en educación.

<sup>2</sup> Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Abogado y Magíster en Educación de la Universidad Surcolombiana (Neiva, Huila). Estudiante del Doctorado en Lenguaje y Cultura, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja, Boyacá). Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8880-3443>; email: [barreradiego1990@gmail.com](mailto:barreradiego1990@gmail.com); [diego.barrera05@uptc.edu.co](mailto:diego.barrera05@uptc.edu.co)

<sup>3</sup> Estudiante de Lic. en Informática y Tecnología, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; email: [maided.pulido@uptc.edu.co](mailto:maided.pulido@uptc.edu.co)

<sup>4</sup> Estudiante de Lic. en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; email: [sara.bautista01@uptc.edu.co](mailto:sara.bautista01@uptc.edu.co)

<sup>5</sup> El estudio de la narrativa logró desplegarse a otros espacios más allá de los expertos literarios o folcloristas (Mitchell, 1981). Ahora, es fuente de conocimiento en otras ramas como la psicología, las ciencias humanas, la historia, la educación y hasta las ciencias naturales; es decir, la narrativa se acentuó como marco de análisis central que captura los sentidos emergentes y significados de la vida. Eso no significa que el campo narrativo se haya convertido en argumentos únicos como si fuera la última palabra porque la intención, más bien, es avanzar hacia mejores comprensiones.

<sup>6</sup> A juicio de Sartwell (citado en Barrera-Quiroga, 2021): “las narrativas “inflan” la realidad y se crea una obsesión del discurso asumiendo formas exageradas; es decir, convirtiéndose en referentes filosóficos, temporales, humanos, existenciales y éticos cuando la idea narrativa, en un principio, está centrada en la estrategia organizativa, en dar forma y no imponer proyectos de vida. Y finaliza diciendo que puede llegar a convertirse en representaciones dominantes y controladoras a través de la ruidosa experiencia. Sin embargo, Sartwell pareciera ignorar la participación polifónica en la elaboración de las narrativas, pero, luego, reconoce que sin narración es posible llegar a la locura. Su “obsesión” lo lleva a insistir en la terrenalidad de la vida y desconocer la construcción narrativa que llevamos al lado. En contraste con esta posición, Barbara Hardy (1968) plantea que la narrativa no debe verse como una invención para controlar o manipular, sino como un acto mental fundamental y primario que se extrae de la vida” (p. 35).



<sup>7</sup> Desde el punto de vista de Tusón (1997), por “las conversaciones, nos comportamos como seres sociales: nos relacionamos con las demás personas conversando, tratamos de conseguir nuestros propósitos conversando, rompemos nuestras relaciones conversando o dejando de conversar. Incluso cuando pensamos, en solitario, lo hacemos casi siempre, en forma de diálogo” (p. 11).



## LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN LA EDUCACIÓN<sup>1</sup>

### THE NARRATIVE RESEARCH IN EDUCATION

### PESQUISA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO

María Margarita Gutiérrez Rueda<sup>2</sup>

#### Resumen

La investigación narrativa ha creado un interés en las últimas tres décadas por la forma de indagar e interpretar las realidades, ya que la narración se entiende como una condición epistemológica, ontológica y axiológica de la vida social y, a su vez, como un método de interpretación, conocimiento, creación y análisis. También, los relatos son un *vistazo* a las construcciones culturales e identitarias. Para eso nos debemos preguntar qué sentido tiene la narración en las vidas y qué papel juega la escucha en todo esto. Por otro lado, la investigación narrativa es comprendida como una herramienta dinámica y *multiescalar* que reivindica (y recupera) las experiencias. De tal modo que esta noción toma importancia porque atiende las características de los sujetos en contextos y coadyuva en el otorgamiento de significados a las propias vidas. Ahora bien, todo lo anterior es posible acercarlo hacia la investigación educativa. De esta forma, se crea un argumento diferente ante las posiciones positivistas, causales, probabilísticas y eficaces que han arrojado la construcción del saber pedagógico. Finalmente, el texto pretende realizar una reflexión alrededor del concepto para tener una claridad de los retos y alcances que la investigación narrativa puede llevar a cabo en la educación.

**Palabras clave:** investigación narrativa; construcción social; conocimiento; investigación educativa

#### Abstract

Narrative research has created an interest in the last three decades in the way of investigating and interpreting realities, since, among issues, narration is understood as an ontological condition of social life and, in turn, as a method of creation, knowledge and analysis. Also, the stories are a look at cultural and identity constructions. For that we must ask ourselves what is the meaning of narration in lives and what role does listening play in all this. On the other hand, narrative research is used as a dynamic and *multi-scalar* tool that claims (and recovers) experiences. In such a way that this notion becomes important because it attends to the characteristics of the subjects in contexts and contributes to the granting of meanings to their own lives. Now, all of the above can be approached towards educational research. In this way, a different argument is created before the positivist, causal, probabilistic and effective positions that have covered the construction of pedagogical knowledge. Finally, the text intends to make a reflection around the concept to have a clarity of the challenges and scope that narrative research can carry out in education.



**Keywords:** narrative research; social construction; knowledge; educational investigation

### **Resumo**

A pesquisa narrativa tem despertado nas últimas três décadas o interesse pelo modo de investigar e interpretar realidades, pois, dentre as questões, a narração é entendida como condição ontológica da vida social e, por sua vez, como método de criação, conhecimento e análise. Além disso, as histórias são um olhar sobre as construções culturais e identitárias. Para isso devemos nos perguntar qual é o sentido da narração nas vidas e qual o papel da escuta em tudo isso. Por outro lado, a pesquisa narrativa é utilizada como uma ferramenta dinâmica e *multiescalar* que reivindica (e recupera) experiências. De tal forma que essa noção se torna importante porque atende às características dos sujeitos nos contextos e contribui para a atribuição de significados às suas próprias vidas. Agora, todos os itens acima podem ser abordados para a pesquisa educacional. Dessa forma, cria-se uma argumentação diferente diante das posições positivistas, causais, probabilísticas e efetivas que têm percorrido a construção do conhecimento pedagógico. Por fim, o texto pretende realizar uma reflexão em torno do conceito para ter clareza dos desafios e alcances que a pesquisa narrativa pode realizar na educação.

**Palavras-chave:** pesquisa narrativa; construção social; conhecimento; investigação educacional

Recibido: 14/09/2022

Evaluado: 02/10/2022

Aprobado: 08/11/2022

### **Introducción**

Este trabajo pretende abordar qué es y cómo estudiar la investigación narrativa, para qué sirve, cómo los profesores pueden utilizarla en pro de sus cátedras y cuándo esta afecta y motiva. Además de estos temas, nos pareció pertinente redescubrir el campo de la escucha y desde allí captar la importancia de esta nueva apuesta investigativa en la educación. Adicionalmente, el interés por la elaboración del artículo se dio por la motivación-seducción-curiosidad que en clase el profesor de *Electiva I* se propuso. De tal forma que instara a la búsqueda, recopilación e interpretación de diferentes autores para ampliar la visión narrativa.

Por otro parte, frente a los constantes retos teóricos y prácticos que la educación afronta es menester mencionar que nuevas perspectivas han venido edificándose de cara a la construcción de saberes significativos. En ese orden, la investigación narrativa incursionó como ayuda para crear lazos de familiaridad y no de subordinación en los salones de clase, haciendo que se borren esas *barreras invisibles* que separan a los educadores de los educando; sobre todo porque somos miembros de una comunidad que se la pasa contando historias de lo que hacemos, vemos y creamos y no solamente informando los coeficientes (Carter, 1993).

Así mismo, en las ciencias sociales y humanas, la indagación narrativa ha ganado terreno con el objetivo de comprender de forma minúscula las vivencias de los sujetos que se mueven, esencialmente, a través del relato<sup>3</sup>. Esto admite efectos y

modos interpretativos a partir de las experiencias. Por tal razón, la investigación narrativa se interesa del recorrido vivencial, los sucesos aprehendidos y las situaciones de aprendizaje. Para Breton (2021) se debe hablar de “giro narrativo”; es decir, del “dominio de la vida de las ideas para significar” (p. 26). Esta noción movilizará, entonces, la descripción del fenómeno a la interpretación hermenéutica de las experiencias puesta en palabras, narración o relato, así algunos lamentan la pérdida de precisión científica instaurada con el enfoque cuantitativo. Ahora bien: lo que está en juego es la facultad de las historias para darle dinamismo al sujeto y extenderlas hacia las prácticas sociales y pedagógicas a pesar de lo complejo que puede llegar a ser nuestra comprensión.

Es necesario aclarar que a partir de 1961 se conoció una manera diferente de hacer investigación basada en relatos de los sujetos que cuentan historias con el fin de reconocer el trasfondo experiencial (Blanco, 2011), dado que la narrativa busca la manera de comprender cómo ocurren los sucesos de vida. A fin de cuentas, las historias o relatos que nos cuentan las demás personas o que nosotros podemos contar a otras, nos resultan interesantes, pero como no, si todo a nuestro alrededor está siempre constituido por narrativas. Cuando éramos niños, nuestros padres o abuelos nos contaban las historias más asombrosas que les habían ocurrido. Para el caso de Mailed Pulido, por ejemplo, a la edad de diez años el abuelo le relataba que de niño, por la calle que pasaba frente a la casa, a media noche siempre pasaba un espanto con forma de caballo y de color blanco, este brillaba mucho y bajaba galopando toda la vía hasta que desaparecía en la oscuridad. Le contaba esta historia apasionadamente, aunque nunca pudo entender el porqué pasaba esto. En esa época el sector era poco habitado y la mayoría del terreno era bosque, entonces, el lugar daba para creer en historias fantasmales. Esta historia siempre está presente en la memoria de Mailed porque, hasta el día de hoy, vive frente a la calle que vio crecer al abuelo. En consecuencia, no importa que lo narrado haga parte de una experiencia de vida “ajena”, no obstante, son estos relatos los que crean una identidad narrativa en estas personas. Dicho eso, podemos pensar que la narrativa se vuelve una necesidad de ser porque “es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly & Clandinin citado en Sparkes & Devís, 2018, p. 51). De esta manera, entendemos los relatos como una construcción social y, también, como una creación de identidades.

Finalmente, el texto indagará sobre algunas conceptualizaciones que ofrece la investigación narrativa para intentar captar su especificidad, pertinencia y necesidad en los espacios educativos. De tal forma que las situaciones vividas por las personas contribuyan con sus efectos de resonancia experiencial, en otras palabras, ver los acontecimientos-historias como un foco revelador y no un simple recurso descriptivo, metafórico o comunicativo plagado de sentimientos.

## **Desarrollo**

La narración (biográfica, autobiográfica, biográfica-narrativa o autoetnográfica) ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos fundamentales del desarrollo humano a través de la interacción, significación y comprensión que permite el relato de vida. En este sentido, la investigación narrativa representa un conjunto de dimensiones experienciales (sentimientos, propósitos y deseos) que muchas veces la investigación formal deja por fuera. Pero no sólo expresa

circunstancias vividas, sino que media la experiencia y configura la realidad social (Bruner, 1996).

Con lo anterior podemos evidenciar que la investigación narrativa es una manera de indagar que no infla las subjetividades de las personas<sup>4</sup>, por el contrario, las toma en cuenta y trata de construir a través de ellas las realidades individuales que al ser experimentadas y contadas en sociedad se vuelve una “verdad común” (Bitonte, 2008, s/p). Como lo hace notar Sparker y Devís (2018): “la investigación narrativa ofrece muchas posibilidades para investigar el yo y las identidades, lo personal y lo social, así como las relaciones entre las identidades y las culturas o la agencia y la estructura” (p. 48).

Por consiguiente, en la investigación narrativa tenemos una aproximación al contexto social cuando el sujeto narra su historia. De esta manera, “no [existe] un solo punto de vista ya que la vida está hecha de relaciones y fuerzas” (Deleuze citado en Arias & Alvarado, 2015, p. 174). Por eso, esta investigación es vista como una metodología del diálogo que permite convertir una historia narrada en texto; para tal fin se recurre a preguntas así: ¿cómo ocurrió?, ¿por qué ocurrió?, ¿cuándo ocurrió?, para obtener información sobre los hechos y sobre los tiempos en los cuales se desarrolló la historia, facilitando al investigador el análisis. En suma, se puede afirmar que narrar lleva las experiencias vividas a palabras o textos escritos que hacen el oficio del investigador.

Por otra parte, los relatos permiten a las personas ser conscientes de su vida, es la manera en que conectan con su pasado, su presente y su futuro. Esto crea una conciencia del yo; a su vez, rompe con la idea de gran narrativa y asocia la existencia a pequeños acontecimientos que ofrece valiosas emergencias. Desde la posición Williams (citado en Goodson, 2017):

La idea de la gran narrativa en las ciencias humanas ya no está de moda. La providencia cristiana, la psicología freudiana, las ciencias positivistas, la conciencia de clase marxista, la autonomía nacionalista, la voluntad fascista: todas han intentado suministrar narrativas que configuren el pasado. Cuando se trata de la política práctica, algunas de estas narraciones resultaron que implicaban la represión y la muerte.

La historia del siglo XX disolvió la conexión entre el progreso material y el progreso científico y un mejor orden moral. El avance tecnológico se volvió doblemente al negocio de la matanza en masa en la guerra global, así como al genocidio y a la limpieza étnica. Se vio que el progreso material se mezclaba con el retroceso moral. El modelo T Ford y la cámara de gas fueron las invenciones que definieron dicho siglo (p. 29).

Con todo y lo anterior, las grandes narrativas descendieron y perdieron el alcance generalizador y la forma de destino absoluto inspirado en la gracia del poder hecho verbo. De este colapso surgieron otro tipo de relatos, a menudo individuales o personales, reflejando un cambio frente a las aspiraciones apodícticas. Después del cambio dramático, conocimos las pequeñas narrativas que reflejan el retorno a las percepciones del individuo, transformando, por lo tanto, el papel de la narrativa (Goodson, 2017).

Por otro lado, la función de la narrativa supone identificar una doble influencia: primero, el impacto de la filosofía en las ciencias sociales; es decir, el retorno al



sujeto y, segundo, la historia donde ya no se privilegia el sujeto investigador, sino la labor narrativa. Sin embargo,

[a] pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de América Latina, sobre todo en Argentina, Chile, Colombia y México, la investigación narrativa y (auto)biográfica no ha logrado consolidarse a través de propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y que, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos necesarios entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región (Suárez citado en Murillo, 2015, p. 9).

Recuérdese: las narraciones al momento de ser contadas influyen los pensamientos y creencias de los oyentes, debido a que pueden generar una batalla interna donde se reestructuren las identidades individuales y se vuelvan construcciones sociales. La narración implica plasmar en palabras lo vivido, además, siempre van reforzadas con emociones que ayudan a resignificar los acontecimientos; desde luego, crea un entramado lógico y subjetivo que configura los comportamientos y da una pista del actuar de cada persona. Esta última idea será relevante para el ámbito educativo puesto que a través de las narrativas podemos conocer el mundo estudiantil, administrativo y profesoral con el fin de edificar nuevos acercamientos o empatías que fortalezcan el espacio pedagógico. Según Scholes (citado en Carter, 1993), la narración es, en cierta forma, un aspecto específico que transforma las situaciones cotidianas y favorece los valores humanos.

Pero bien, ¿qué tan importante es la investigación narrativa en la educación?, pues bastante porque en el proceso de formación y en el ejercicio profesional pasamos por muchas vivencias y experiencias significativas. Esto puede llevarnos a una reflexión o análisis de dichos acontecimientos educativos y transformarnos. En definitiva, el uso de las narrativas en educación abre la vida a los otros sujetos, ayuda a repensar y recorrer los aprendizajes, a entender sus relaciones con el territorio, generando estrategias para la práctica pedagógica. Como plantea en el Prólogo Murillo (2015):

[a] la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia. El aula de clase es el lugar privilegiado donde el alumno está en capacidad de vivir la experiencia que ha de ser transmitida por un maestro de experiencia. Un transmitir adherido a una voz, *vox* –entendida en su sentido más amplio–, cuya raíz se prolonga en *vocación*, un sustantivo que designa la competencia de aquel que hace entrega de una ofrenda, lo que es dado como respuesta a la llamada del otro, a la demanda de aquel que desea aprender (p. 12).

Hay más: la investigación narrativa es un modo de extender las formas de investigación cualitativa, sus estrategias metodológicas y modalidad de análisis. Además, aporta una visión particular en el estudio narrativo de las vidas. Se ha convertido en un área sustantiva para el estudio de las experiencias y la identidad de los sujetos inmersos en determinados grupos sociales. Su foco de estudio son

los eventos-sucesos que crean puentes entre los acontecimientos, de tal forma que den sentido a las acciones o “comprensiones adicionales de la construcción social de la subjetividad” (Goodson, 2017, p. 37).

Debemos agregar que las narraciones han transformado la vida social y cultural. Con ellas, generación tras generación, se ha ido consolidando pensamientos e ideas que con el tiempo son una guía para la existencia y para los cambios en la llamada sociedad avanzada. Con base en Fernández (2022):

[s]e entenderá la narración como una capacidad humana fundamental; una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. El ser humano vive a través de historias que lo definen y le construyen una identidad. La narrativa, por tanto, nos ayuda a organizar nuestra experiencia para interpretar el mundo y hacer inteligibles nuestras acciones, tanto para nosotros mismos como para los que nos rodean. En definitiva, la comprensión del mundo por parte de los sujetos viene dada en relación a los relatos a los que esos sujetos tienen acceso y que interpretan a partir de su propia experiencia (p. 8).

Ahora bien: a partir de los años 70 los estudios literarios pasaron a fortalecer la investigación narrativa (Kindt, 2009) desde lo que han denominado “giro narrativo”; aparece para abordar zonas autobiográficas ante los trabajos repletos de categorías y generalizaciones. Con esto queremos referir que en la educación gracias a las experiencias y metodologías narrativas la visión se amplió sobre las construcciones sociales y el borde disciplinar; creando lenguajes que se manifiestan a través los comportamientos compartidos, dinámicos y acumulativos. Así, pues, la investigación narrativa en la educación es uno de los cambios de mayor importancia “porque, al dejar de preocuparse por buscar la verdad absoluta de las teorías, empiezan a preocuparse en cómo los sujetos construyen su identidad y cómo la interpretan” (Fernández, 2022, p. 8), consintiendo la creación de mundos y traduciendo lo que nos rodea, también, explicando los hechos y acontecimiento ordenados en experiencias.

Como se ve, la intervención narrativa en la educación posiblemente genera un ambiente novedoso donde la magia narrativa da vida a las historias y origina un saber pedagógico; es decir, el docente y el estudiante son los actores que representan una infinidad de relatos envueltos en reflexiones y comprensiones más allá de los contenidos a implementar.

Todos hemos evidenciado cómo a través del tiempo los profesores explican lo que conocen, algunos se apoyan desde la cotidianidad a través de anécdotas porque los humanos aprendemos a través de relatos, ese es el legado que quedó en nosotros. Desde la posición de Fernández (2022):

[l]a narración de la experiencia surge tal como se aprende una lengua. Mandler (1984) considera que el esquema del relato es semejante al aprendizaje de la gramática. Es una manera natural de contar las experiencias y una solución para un problema fundamental en la vida: la creación de un orden razonable a partir de la experiencia (p. 9).

Aludí arriba que las narrativas requieren de ciertos “parámetros” para que se desarrollen oportunamente, en otras palabras, más allá del uso lingüístico es necesaria, por ejemplo, priorizar la escucha, pues para lograr decir algo es

importante aprender a escuchar ese algo. Como dice Ricoeur (citado en Murillo, 2016): “la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin el escuchar” (p. 25); es decir, sin escuchar no podemos comprender más allá de lo que las palabras ofrecen, por lo tanto, de lo que quiere decir la gente (Molano, 1998). Ahondemos más: la primera manera de aprendizaje en un niño es a través de la imitación, ya sea de gestos, acciones o del lenguaje. Inician con un balbuceo el cual busca acercarse a las frecuencias sonoras escuchadas en las palabras; esto recrea el sonido y es la prueba más remota de la escucha activa.

En consecuencia, creemos dominar el arte de escuchar cuando en el fondo sabemos que no es así, muchas veces, escuchamos, pero nuestra mente sucumbe ante pensamientos fuera de contexto. Esto genera que la comunicación se pierda puesto que el mensaje no llega con fuerza, ni sentido, convirtiendo la conversación en algo unidireccional. Dicho con palabras de Nepomuceno (citado en Gómez y Vinasco, 2020): “[e]l proceso de escuchar de manera inteligente —valga la redundancia— adquiere sentido cuando se contextualiza el mensaje” (p. 12).

Con lo anterior podemos afirmar que una verdadera escucha va más allá de sentarse a oír, en cambio, es captar el lenguaje, es notar que con cada palabra hay un gesto y significado discursivo. Ya no se trata de una seguidilla de palabras, ahora, es un tejido de sentidos que nos lleva a ver (Molano, 2017). Dentro de esta lógica, la escucha: narra, dialoga y mira los acontecimientos llenos de saberes. De acuerdo con Ríos (2015), escuchar incorpora diálogos que para el caso educativo son necesarios y beneficiosos. Además, implica interpretar y abrirse a mundos nuevos que contribuyen a la comprensión de los hablantes. Así mismo, en el acto de escuchar se recuperan los sentidos primordiales del sujeto: “esto es el escucharse a sí mismo” (Ríos, 2015, p. 24). Así, pues, desde la escucha, también, se reflexiona y reconoce al otro como semejante, conecta el pasado con el presente y configura formas constitutivas del sujeto social. De este modo, el acto de escucha amplía y no reduce; es decir, devela, interpreta, deja huella, pone marca, significa, sitúa, reinscribe, vislumbra y convierte el mensaje en nuevos sentidos, también, implica compromiso con lo escuchado. No obstante, Nieto y García (2017), sostienen que “[p]ese a que la escucha está en el corazón de la enseñanza, la literatura pedagógica le viene prestando escasa atención” (p. 304), a pesar de que escuchar dispone al intercambio. Hay más todavía: en la educación, escuchar debe entenderse como suceso pedagógico (Bárceñas, 2005) porque ayuda a auscultar y no se limita a oír palabras.

De lo que hablamos, por tanto, no es de dejar decir, exclusivamente, sino de escuchar las experiencias. Esto último, significa cultivar el poder de recibir y entender que existen múltiples posibilidades de interpretar y pensar. Y es ahí donde la escucha acepta, simultáneamente, relaciones hacia adentro y hacia afuera. En suma: “[l]o que pretende la escucha en directo, a través de la conversación orientada fenomenológicamente, es poner pensamiento a lo vivido para trascenderlo, posibilitando así que sedimente como experiencia vivida” (Nieto y García, 2017, p. 317). Y esto a la luz de la investigación narrativa, pues lleva a replantear el relato como una medicación de la memoria vívida que muestra el alumbramiento desde la cotidianidad. De añadidura podemos decir que el trabajo está en reflexionar sobre lo escuchado, textualizarlo con la vida y no creer que solo es válido a través de la escritura formal porque descubrir los sentidos, también, hace parte de la relación en diferido con las palabras.

## **Discusión**

A pesar del desarrollo que la investigación narrativa ha ganado en la educación, esta aún no tiene unas fronteras realmente definidas. Ahora, es verdad que está implícita en los discursos que hace el docente. Por eso, lo común es encontrar relatos que circulan y avanzan a través de la práctica pedagógica. En lugar de pretender dar respuestas a qué es la enseñanza, descomponiéndola en categorías, sabemos que la comprensión de ella está centrada en las acciones concretas llevada a cabo por un ejercicio hermenéutico narrativo que pone al individuo en relación con los conflictos y dilemas del saber pedagógico (Bolívar, 2002). Lo anterior reafirma la idea de que el relato capta, enriquece y detalla los significados, deseos, propósitos, sentimiento y motivaciones. Así mismo, permite explorar a fondo las interacciones, la vida y la influencia producto de la labor educativa. De acuerdo con Fernández (2022):

[d]esde un enfoque pedagógico, la narrativa ha encontrado aplicación práctica en la educación a través de dos campos diferenciados: el primero, el campo de la *enseñanza de los contenidos*, en donde se estudia el modo en que los maestros y profesores utilizan las narrativas para captar la atención de sus alumnos y el modo en que organizan lo que saben acerca de la enseñanza (p. 10).

Sin embargo, parece que no se es consciente en la práctica. Como caso típico, en el contexto académico colombiano la investigación narrativa todavía no es tan conocida a pesar de que el quehacer en educación sea el de narrar o contar historias, en pocas palabras, transformar los contenidos en decir. Es cierto que está implícita (y explícita), pero se banaliza, no se atiende y muchas veces se desaprovecha el potencial que en ella se puede encontrar. A juicios de Lozano, Pineda, Rivero y Vergara (2016):

[l]a narrativa biográfica es también la posibilidad de interpretar y analizar el entorno de cada docente como persona humana y la posibilidad de entender su contexto educativo, para desde esa óptica establecer ajustes finos, estructurados y armonizados en su labor docente, que beneficien los procesos de formación. Para que esto ocurra, se hace necesario una concientización de que la práctica educativa significa compromiso, voluntad y análisis que permitan cambios personales y sociales (p. 32).

Es más, si utilizáramos la forma narrativa de manera consciente, estaríamos asignando sentidos a los sucesos y dotándolos de coherencia. Por eso, decimos que entender la narración (y resaltarla) no es solo atender la reconstrucción de los hechos, sino crear modos de organizar “un cuerpo de conocimiento práctico” (Fernández, 2022, p. 10).

Antes de continuar insistamos en que con la investigación narrativa en la educación se puede crear conocimientos significativos a través de sus relatos, ya las biografías dejan de ser una exclusividad de personas con poder social, ahora, todos podemos ser partícipes de la construcción porque con cada historia damos espacio a la vida, a la memoria, es lo que realmente le da un sentido a la realidad. Cuando contamos relatos de nuestro pasado imaginamos y estructuramos los

espacios donde ocurrieron los acontecimientos y es increíble cómo el recordar el espacio da una coherencia a nuestra narración. Por otro lado, la narrativa es una herramienta que conecta con los otros y acerca para organizar y nutrir los lugares de clase. Lo anterior se apoya en la condición dialógica que trae consigo la narrativa en razón de que por medio de la conversación<sup>5</sup> las realidades de las personas se convierten en texto y en convivencia hecha palabras. Desde el punto de vista de Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez y Cortés-González (2020):

[l]a indagación narrativa consiste, precisamente, en establecer un diálogo horizontal y democrático entre los diferentes relatos que los ponga en cuestión de cara a avanzar hacia un conocimiento más complejo y diverso (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019). No se trata de llegar a un consenso o una intersección de las diferentes narraciones, sino de propiciar una visión más abierta y diversa del mundo, que permita la convivencia de posiciones distintas en pro de un objetivo común, la transformación del mundo en un sistema más justo y solidario (p. 49).

A su vez, este diálogo define una práctica que permite reconocer en la investigación narrativa un poder reflexivo. No es ingenuo, entonces, pensar en la emergencia de intereses políticos y culturales que se vinculan en dinámicas propias del mundo educativo. Es cierto que la narrativa se basa en subjetividades y que se vale de relatos que a través del tiempo pueden ser resignificados, pero no por esto pierden su importancia en la construcción de conocimiento. Ahora, bien, teniendo en cuenta a Gómez (2013):

cuando contamos nuestra historia de vida, la describimos y representamos de nuevo en nuestra imaginación, de tal manera que los cambios de comportamiento o las adscripciones a una generación determinada quedan resignificados por esa refiguración de nuestras acciones inherentes al acto de narrar, la interpretación de las temporalidades sociales debe aceptar las *nuevas formas* con las que imaginamos que se produjeron el efecto de edad, de generación y de período en nuestras vidas, y no tener en cuenta solo lo que efectivamente ocurrió (p. 44).

En síntesis, el propósito de la investigación narrativa es la construcción de conocimientos a través de las voces acalladas; abarca los postulados hermenéuticos y configura un derrotero metodológico diferente. Esto supone una gran lucha ante las posturas teóricas preestablecidas. Además, “nos sitúa en un planteamiento epistemológico “otro”; es decir, nos plantea otras preguntas de partida sobre el mundo” (Rivas-Flores, Márquez-García, Leite-Méndez & Cortés-González, 2020, p. 58) que interpela y pone en juego la realidad a partir de los sucesos. Adicionalmente, la narrativa invita a abrir la perspectiva investigativa a esta forma alternativa que exhorta a una co-construcción del mundo educativo. Por añadidura, cuestiona el conocimiento hegemónico y desafía el espacio ético-político decolonial. Este escenario nos pone, entonces, en la búsqueda por el reconocimiento de los saberes compartidos y del pensamiento en conjunto, por lo tanto, diverso. Es decir, problematiza las epistemologías y la verticalidad para dar paso al diálogo, la horizontalidad y la transformación desde la narrativa.

### **A modo de conclusión**

Así las cosas, la investigación narrativa se caracteriza por su orden cualitativo, el actor principal es el sujeto que cuenta sus vivencias; en la educación este tipo de investigación nos permite conocer el punto de vista de los demás individuos que conforman una comunidad educativa. De esta manera, se construye conocimiento, encuentro e interpretación. En el ámbito de la educación se ve a la investigación narrativa como el retorno del sujeto, es decir, mirarnos a nosotros mismos. No obstante, la investigación narrativa no tiene que ver solo con las personas quienes cuentan los relatos o historias, sino, también, con el contexto social y escolar al que pertenece, en otras palabras, están incluidos aspectos sensibles, ideológicos y pedagógicos. En el contexto escolar son importantes las narraciones de experiencias que otros docentes cuentan tanto para la construcción de conocimiento, como para el consenso pedagógico que nos pueden aportar dichas experiencias en nuestro quehacer práctico. “Por eso, la investigación narrativa se presenta como una nueva forma de indagación, en el sistema educativo, que adquiere interés en los cuerpos de estudio y sistematización de las experiencias” (Barrera, 2019, p. 216), porque forjan un carácter y una identidad y estas se transmiten a nosotros como experiencias positivas para nuestras vidas.

La cuestión está en revisar, recordar e identificar las experiencias para ayudar a entender el presente. La narración sirve, entonces, para dar coherencia, recuperar la forma empírica y ponerla en un lenguaje profundo que nos lleve a mejores objetivos de vida, en otras palabras, la narrativa como manera de organizar, comunicar y conocer nuestra naturaleza humana. Por consiguiente, retornar a ella significa considerar nuevos estadios valorativos y socio-afectivos, especialmente en la educación que ha sufrido el impacto conductista y soportado sesgos frente al ejercicio narrativo (MacEwan citado en Fernández, 2022).

En suma, con el paso del tiempo, la investigación narrativa estará introduciéndose como método para reproducir la vida y sus acontecimientos, poniendo tanto las experiencias personales como sociales en cualidades dignas de escuchar y trabajar. Por eso, venimos asistiendo desde los años 70 a estas novedosas formas de investigación educativa que aparecen como consecuencia de la intervención o ampliación de los estudios literarios y el panorama contemporáneo que va desde el *Bildungsroman* a la autoficción. Finalmente, lo importante en esta manera de entender al sujeto no será la veracidad extraída del texto, sino el efecto provocado por la interpretación de la realidad presentada narrativamente. Esto es así y seguirá igual porque somos lo que nos contamos.

### **Referencias bibliográficas**

- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Barrera-Quiroga, D. M. (2019). La investigación narrativa del saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220. Recuperado de

- [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/10238/9211](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/10238/9211)
- Barrera-Quiroga, D. M. (2021). El viaje narrativo para el derecho: aproximación conceptual. *Revista Justicia*, 26(40), 30-44. DOI: <https://doi.org/10.17081/just.26.40.4971>
- Bitonte, A. M. (2008, septiembre) *Huellas. De un modelo epistemológico inicial*. Ponencia presentada en la III Jornada “Peirce en Argentina”, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.unav.es/gep/IIIPeirceArgentinaBitonte.html>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos científicos. *Argumentos (México, DF)*, 24(67), 135-156. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952011000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007)
- Breton, H. (2021). La indagación narrativa, entre la duración y los detalles (Traducción de Alba Fedé Requejo). *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(2), 25-36. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/issue/viewIssue/262/158>
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Traducción de Beatriz López. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational researcher*, 22(1), 5-18. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X022001005>
- Fernández, R. (2022). La narración y la ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 7-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12019>
- Gómez, E. J. H. (2013). La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la verdad. En C. Piedrahita, Á. Díaz y P. Vommaro (comps.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 31 - 49). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; CLACSO.
- Gómez, L. M. T. y Vinasco, C. C. (comps.) (2020). *La voz del estudiante en la educación superior: un mundo por descubrir*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Goodson, I. (2017). El ascenso de la narrativa de vidas. *Revista Investigación Cualitativa* 2(1), 27-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01033>
- Kindt, T. (2009). Narratological expansionism and its discontents. En S. Heinen, R. Sommer (eds.) *Narratology in the age of cross-disciplinary narrative research* (pp. 35-47). Berlín: Walter de Gruyter.
- Lozano, B. R., Pineda, O. M., Rivero, F. R. y Vergara, T. A. (2016). *Mi maestra – Mi maestro, historias de vida* (tesis de maestría). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Mitchell, W. J. T. (1981). *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molano, A. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En L. Thierry, P. Vargas y L. Zamundio (coords.), *Los usos de las historias de vida en las ciencias sociales* (pp. 102-111). Barcelona: Anthropos.



- Molano, A. (2017). *Trochas y fusiles*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Murillo, A. G. J. (comp.). (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Murillo, A. G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* (tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Nieto, J. E. S. y García, N. B. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842002.pdf>
- Sparkes, A. y Devís, J. (2018). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323>
- Tusón, V. A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.

## Notas

<sup>1</sup> El artículo es resultado de un proceso de indagación, reflexión y escritura llevado a cabo en la asignatura *Electiva I: redacción científica*. La pregunta que condujo a la construcción del texto giró entorno a lo siguiente: *¿Para qué la investigación narrativa en la educación?* Esto con el fin de desarrollar dos momentos: 1) el discurso escrito y 2) una reflexión sobre las nuevas formas de investigar en educación.

<sup>2</sup> María Margarita Gutiérrez Rueda Correo - ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-4085-0267>  
Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación de Bogotá. Colombia. Maestra de aula, candidata a doctora en el Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra interesada en investigación sobre inclusión educativa. Miembro del grupo de Estudios Críticos en Discapacidad en América Latina. [margaritagutierrezrueda@gmail.com](mailto:margaritagutierrezrueda@gmail.com)

<sup>3</sup> El estudio de la narrativa logró desplegarse a otros espacios más allá de los expertos literarios o folcloristas (Mitchell, 1981). Ahora, es fuente de conocimiento en otras ramas como la psicología, las ciencias humanas, la historia, la educación y hasta las ciencias naturales; es decir, la narrativa se acentuó como marco de análisis central que captura los sentidos emergentes y significados de la vida. Eso no significa que el campo narrativo se haya convertido en argumentos únicos como si fuera la última palabra porque la intención, más bien, es avanzar hacia mejores comprensiones.

<sup>4</sup> A juicio de Sartwell (citado en Barrera-Quiroga, 2021): “las narrativas “inflan” la realidad y se crea una obsesión del discurso asumiendo formas exageradas; es decir, convirtiéndose en referentes filosóficos, temporales, humanos, existenciales y éticos cuando la idea narrativa, en un principio, está centrada en la estrategia organizativa, en dar forma y no imponer proyectos de vida. Y finaliza diciendo que puede llegar a convertirse en representaciones dominantes y controladoras a través de la ruidosa experiencia. Sin embargo, Sartwell pareciera ignorar la participación polifónica en la elaboración de las narrativas, pero, luego, reconoce que sin narración es posible llegar a la locura. Su “obsesión” lo lleva a insistir en la terrenalidad de la vida y desconocer la construcción narrativa que llevamos al lado. En contraste con esta posición, Barbara Hardy (1968) plantea que la narrativa no debe verse como una invención para controlar o manipular, sino como un acto mental fundamental y primario que se extrae de la vida” (p. 35).





<sup>5</sup>Desde el punto de vista de Tusón (1997), por “las conversaciones, nos comportamos como seres sociales: nos relacionamos con las demás personas conversando, tratamos de conseguir nuestros propósitos conversando, rompemos nuestras relaciones conversando o dejando de conversar. Incluso cuando pensamos, en solitario, lo hacemos casi siempre, en forma de diálogo” (p. 11).



## EL ENFOQUE BIOGRÁFICO-NARRATIVO Y EL ESTUDIO DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES UNIVERSITARIAS. DIMENSIONES EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS

### THE BIOGRAPHICAL-NARRATIVE APPROACH AND THE STUDY OF UNIVERSITY STUDENT TRAJECTORIES. EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL DIMENSIONS

### A ABORDAGEM BIOGRÁFICO-NARRATIVA E O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO. DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Pablo Daniel Vain<sup>1</sup>

#### Resumen

En este trabajo, me propuse abordar las relaciones entre el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias y los eventuales aportes del enfoque biográfico-narrativo, a la investigación de las mismas. En oportunidades anteriores, propuse encarar esta cuestión, a partir de cuatro dimensiones: (a) ético-política; (b) teórico-conceptual; (c) epistemológica; y (d) metodológica. En este artículo, voy a profundizar las dos últimas.

En la literatura se observa que muchas veces se utilizan indistintamente, los términos trayectorias escolares, trayectorias educativas y trayectorias académicas. Este último término sería el que más se ajusta a lo que propondré en este artículo, pero como lo académico es pensado, en general, como el devenir por la educación superior formal en el marco institucional, será trayectorias estudiantiles como se las nombrará aquí, porque precisamente el enfoque biográfico-narrativo de la investigación, apunta a construir conocimiento sobre la vida de los sujetos, más allá de las instituciones que transitan.

El marco del análisis de las dimensiones epistemológica y metodológica, serán las perspectivas ético-política y teórico-conceptual, que explicitaremos brevemente.

**Palabras clave:** trayectorias académicas; educación superior; narrativa; enfoque biográfico; inclusión

#### Abstract

In this work, I set out to approach the relationships between the study of university student trajectories and the possible contributions of the biographical-narrative approach to said research. On previous Occasions, I proposed approaching this issue from four dimensions: (a) ethical-political; (b) theoretical-conceptual; (c) epistemological; and (d) methodological. In this article, I am going to delve into the latter two.

In the literature it is observed that the terms school trajectories, educational trajectories and academic trajectories are often used interchangeably. This last term would be the one that best fits what we will propose in this article, but since the academic thought, in general, as the evolution of formal higher education in the institutional framework, it will be student trajectories as they will be named here, because precisely, the biographical-narrative approach of the research aims to build knowledge about the life of the subjects, beyond the institutions they passthrough.

The framework for the analysis of the epistemological and methodological dimensions will be the ethical-political and theoretical-conceptual perspectives, which we will explain briefly.

**Keywords:** academic trajectories; higher education; narrative; bioagraphic approach; inclusion

### **Resumo**

Neste trabalho, procuro abordar as relações entre o estudo das trajetórias de estudantes universitários e as possíveis contribuições da abordagem biográfico-narrativa para tal pesquisa. Em ocasiões anteriores, tentei abordar essa questão a partir de quatro dimensões: (a) ético-políticas; (b) teórico-conceitual; (c) epistemológica; e (d) metodológico. Neste artigo, vou me aprofundar nos dois últimos.

Na literatura observa-se que os termos trajetórias escolares, trajetórias educacionais e trajetórias acadêmicas são frequentemente utilizados de forma intercambiável. Este último termo seria o que melhor se adequa ao que propomos neste artigo, mas como o acadêmico é pensado, em geral, como a evolução do ensino superior formal no quadro institucional, serão as trajetórias dos alunos como serão denominadas aqui, porque justamente, a abordagem biográfico-narrativa da pesquisa visa construir conhecimento sobre a vida dos sujeitos, para além das instituições por onde passam.

O referencial para a análise das dimensões epistemológica e metodológica serão as perspectivas ético-políticas e teórico-conceituais, que explicaremos brevemente.

**Palavras chave:** trajetórias acadêmicas; ensino superior; narrativa; abordagem biográfica; inclusão

Recepción: 15/09/2022

Evaluación: 13/10/2022

Aceptación: 14/11/2022

### **El enfoque biográfico-narrativo y el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. Dimensiones epistemológicas y metodológicas.<sup>2</sup>**

...las palabras tienen poder, son eventos, ellas hacen cosas, cambian cosas, transforman tanto a quien las dice como a quien las oye, alimentan la energía y la amplifican.

Ursula K. Le Guin

### **Introducción**

En otros trabajos<sup>3</sup>, me propuse abordar las relaciones entre el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias y los eventuales aportes del enfoque biográfico-narrativo, a la investigación de las mismas. En las oportunidades anteriores, propuse encarar esta cuestión, a partir de cuatro dimensiones: (a) ético-política; (b) teórico-conceptual; (c) epistemológica; y (d) metodológica. En este artículo, voy a profundizar las dos últimas.

En la literatura se observa que muchas veces se utilizan indistintamente, los términos trayectorias escolares, trayectorias educativas y trayectorias académicas. Este último término sería el que más se ajusta a lo que propondremos en este artículo, pero como lo académico es pensado, en general, como el devenir por la educación superior formal en

el marco institucional, será trayectorias estudiantiles como se las nombrará aquí, porque precisamente el enfoque biográfico-narrativo de la investigación, apunta a construir conocimiento sobre la vida de los sujetos, más allá de las instituciones que transitan. El marco del análisis de las dimensiones epistemológica y metodológica, serán las perspectivas ético-política y teórico-conceptual, que explicitaremos brevemente.

Cuando me refiero a la dimensión ético-política, estoy aludiendo a la educación superior como derecho humano y todos los avatares que devienen de asumir ese posicionamiento, cuando estamos hablando de instituciones, que no se gestaron como abiertas, democráticas, plurales y capaces de albergar a todos los sujetos, que constituyen la amplia diversidad humana.

En cambio, la universidad de masas, que discursivamente es presentada como una institución democrática e inclusiva, trasladó a su interior la lógica de la meritocracia, heredera de su elitización previa y la promoción de éxito individual, como sostén del sistema capitalista. En relación con la meritocracia, Sandel señala que:

En una sociedad desigual, quienes aterrizan en la cima quieren creer que su éxito tiene una justificación moral. En una sociedad meritocrática, eso significa que los ganadores deben creer que se han “ganado” el éxito gracias a su talento y esfuerzo. (Sandel, 2021: 23)

Otro aspecto de la dimensión ético-política tiene que ver con los conocimientos validados por las instituciones de educación superior, el régimen de verdad (Foucault, 1990) que regula la formación, la investigación y la extensión en nuestras universidades. Sin duda, las universidades occidentales modernas están estructuradas, desde el punto de vista epistemológico, a partir de una colonialidad del saber que emana de una racionalidad científica occidental, como sostiene De Sousa Santos (2021). Esto nos conduce a plantear que la educación superior como derecho humano, no sólo debe concretarse en universidades inclusivas, sino también plurales

Como luego desarrollaré, estoy convencido que las trayectorias estudiantiles son singulares, sociales, históricas y políticas; y por ello tiene sentido preguntarse acerca de la inclusión y la hospitalidad de nuestras instituciones, para con colectivos tradicionalmente excluidos de la universidad, tales como: indígenas, sujetos portadores de discapacidad, inmigrantes, afrodescendientes, campesinos, del colectivo LGBTIQ+ y/o que pertenecen a los sectores sociales vulnerables, entre otros; como así también interrogarnos acerca de qué aspectos de la impronta patriarcal, marcan nuestras prácticas universitarias.

Por su lado, el punto de partida de la mirada teórico-conceptual, es -como afirmé previamente- que las trayectorias estudiantiles son singulares, sociales, históricas y políticas. En relación con esto, pienso que las trayectorias no están dadas y menos genéticamente determinadas, sino construidas y esa construcción se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. Inspirado en algunos conceptos propuestos por Kemmis (1990) considero que las cuestiones singulares se vinculan a la constitución subjetiva de cada estudiante; lo histórico enlaza las biografías con su contexto; lo social remite a las relaciones sociales (que pueden analizarse desde una perspectiva marxista, como relaciones de producción, y/o como sugiere Bourdieu, en términos de lo social hecho cosas<sup>4</sup> y lo social hecho cuerpo), y finalmente, lo político, definido en términos de relaciones de poder.

Ampliando, las trayectorias académicas son singulares porque tienen que ver con la constitución del psiquismo, que como sabemos, supone un concepto de sujeto que está fuertemente asociado a la psicología cognitiva (sujeto cognoscente) y particularmente al psicoanálisis. Es social y en este sentido lo podemos pensar a partir de Bleichmar, quién

distingue constitución del psiquismo y producción de subjetividad, y se refiere a este segundo concepto como:

La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. (Bleichmar, 1999: s/n)

Nuestras concepciones sobre la justicia, la política, la democracia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social. Pero, además, las trayectorias se construyen en un marco histórico. No es lo mismo la trayectoria estudiantil en una universidad elitista como la napoleónica o la humboldtiana, que, en una universidad de masas, que intenta ser inclusiva. Finalmente, las trayectorias son políticas, esto es que están fuertemente ligadas al poder.

Por otra parte, con ayuda de Briscioli (2017: 8) quien desarrolla el enfoque de Terigi, en relación con las denominadas *trayectorias escolares teóricas*, se puede considerar que el “...sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, trayectorias escolares teóricas las cuales expresan itinerarios que siguen la progresión lineal prevista por el sistema, en los tiempos marcados por una periodización estándar. (Terigi, 2008).”

Parafraseando el trabajo de Terigi, podemos pensar la posible existencia de ciertas trayectorias académica teóricas, es decir de un recorrido académico esperado según la progresión lineal prevista por las instituciones de educación superior, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Ni más, ni menos que la duración de las carreras, previstas en unos planes de estudio, para alumnos genéricos y descontextualizados.

Esta lógica, que se construye sin considerar las biografías de cada sujeto-estudiante en su contexto, y es la que muchas veces se emplea para “medir” la eficiencia de los sistemas de la educación superior.

En próximo apartado, voy a poner en entredicho el sustento epistemológico de una propuesta tendiente a la construcción de las trayectorias estudiantiles, a partir de sus biografías en contexto

### **La dimensión epistemológica. Sujetos que (se) investigan**

Lo que estudias, lo cambias...  
Werner Heisenberg

Una de las discusiones en torno al modo en que se construye el conocimiento en las ciencias sociales, tiene que ver con la llamada relación sujeto-objeto. Desde la perspectiva de las epistemologías positivistas, el investigador (sujeto) produce conocimiento sobre el otro (objeto), pero este tipo de relación perdura, aún en buena parte de los abordajes hermenéuticos.

Hacia 1932, Heisenberg recibió el premio Nobel de Física, al formular el Principio de Incertidumbre. Este autor mencionaba que “Lo que estudias, lo cambias”. Varios años más tarde, el cantautor español Ismael Serrano, decía:

“En 1927 un matemático formuló un principio, lo llamó principio de incertidumbre, decía algo así como que nada puede predecirse con exactitud, siempre queda un margen de incertidumbre en el conocimiento humano. (...) El principio está relacionado

con el hecho de que el observador, por el mero hecho de ser testigo influye en la realidad que está observando, la altera e introduce una variable de indeterminación (...).”

Este análisis me lleva a preguntarme acerca de cuestiones tales como la pretendida objetividad científica. “La razón reside en que el problema de la objetividad científica es un problema intrínsecamente social -dice Verón (s/f: s/n)- que solo puede plantearse adecuadamente desde el punto de vista del funcionamiento de la ciencia como sistema de comunicación interpersonal y social, es decir, de la ciencia como institución social.” Claro que los problemas de la objetividad conducen, necesariamente, a los problemas de la legitimación, polémica que no abordaré, porque me aleja de la cuestión central de este artículo.

Al considerar la etnografía como un tipo de escritura, Geertz (1989) nos advierte que “Los etnógrafos deben convencernos (...) no solo que verdaderamente han 'estado allí', sino que (...), de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron.” (p. 26)

En algún sentido, tanto el Principio de Incertidumbre formulado por Heisenberg, como el concepto de “estar allí” de Geertz ponen en tensión la validez del conocimiento interpretativo, en su matriz hermenéutica sujeto-objeto. Marcus y Cushman entienden que

Tal como lo articula Gadamer (Gadamer, 1975), el acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretado, depende del examen explícito de los propios sesgos y supuestos como una etapa de análisis básica y positiva que avanza de una manera dialéctica. En términos de retórica y de práctica de la escritura etnográfica, esto involucra indagar la forma en que se establece la autoridad en el texto. La autoridad es la estructura combinada de una legitimación envolvente y de los estilos de evidencia que se derivan de ella a través de descripciones página a página y de las afirmaciones de un texto. (Marcus y Cushman, 1992, p.185).

En la perspectiva biográfico-narrativa que propongo para indagar las trayectorias estudiantiles, la idea principal es considerar que el enfoque pone al sujeto en el centro, se trata de comprender como se construyó/construye la trayectoria -en este caso- de un estudiante a partir de su propia voz.

La perspectiva narrativa nos permite -afirman Leite Méndez y Rivas Flores- acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender. (Leite Méndez y Rivas Flores, 2009,p. 89)

Esto significa, que, desde este planteo epistemológico, el conocimiento es producto de la narrativa que se establece en un encuentro entre dos sujetos, que colaboran entre sí, para comprender. Tal como lo propone Cortés González (2013) encuentro dialógico entre sujetos.

La diferencia entre relato y narrativa puede facilitar la comprensión de lo que estamos planteando, porque desde este enfoque el relato es aquello que el sujeto con quién investigamos nos cuenta, mientras que la narrativa es el producto del diálogo con el entrevistador. Pero para que el relato se construya como narrativa, debe producirse “... la comprensión a través de una reelaboración de las vivencias y fragmentos de vida que ayudan a darle un valor único, pero extrapolable, a la comprensión de la realidad.”

(Cortés González: 2013: 24). En este marco, Kreuzburg Molina introduce algo muy importante:

(...) al adentrarnos en sus contextos y formar parte de sus escenarios, pensamientos y palabras, aunque sea por tiempos más o menos cortos y discontinuados, es imprescindible ejercer una vigilancia ética para no ultrajarlos. Por el contrario, nuestro compromiso ético tendrá como reto mover los contextos hacia condiciones más dignas. Desde la posición del investigador, este puede ser considerado uno de los más grandes desafíos éticos y con el que nos encontramos en cada momento.” (Kreuzburg Molina, 2011p. 35)

Por otra parte, es relevante hacer un comentario en relación con la denominada validez, en otros paradigmas de investigación, tanto cuantitativo como cualitativo. Una de las críticas que se realizan, respecto a este enfoque, es el nivel de generalización que puede lograrse, investigando con uno o pocos sujetos. Sin embargo, como afirma Van Manem (2003) “...un conocimiento universal o esencial sólo puede ser intuitivo o captado mediante un estudio de particularidades o instancia tal y como aparecen en la experiencia vivida.” (p.28)

Aunque orientadas hacia la investigación etnográfica, hay aportes que pueden ser interesantes, retomados desde la investigación biográfico-narrativa. En este sentido, resulta muy interesante el aporte de Bertely quien menciona:

Es aquí donde adquieren importancia los estudios 'en caso' y no 'de caso'. Al respecto, Dell Hymes (1972) sostiene que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino 'particularizar la generalidad' y reconocer la manera en que lo genérico se expresa 'en' cada caso. Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar una totalidad a partir 'de' los casos, sino 'en' casos que están determinados, en alguna medida, por la 'totalidad'.<sup>5</sup> (Bertely Busquets, 1994: s/n)

Es evidente entonces, que investigar desde la perspectiva biográfico-narrativa, requiere una metodología particular, aunque algunas de sus técnicas sean comunes a otros tipos de investigación (entrevistas, observaciones etnográficas, etc.).

### **La dimensión metodológica. La conversación**

No tiene este escrito la pretensión de desplegar modelos de investigación, descripciones de métodos y técnicas, pero se hacen necesarias algunas pinceladas, para que los lectores que no conocen el enfoque biográfico-narrativo, puedan formarse una idea aproximada, para comprender porque creo que es un modo interesante de estudiar las trayectorias estudiantiles en la universidad.

Una primera consideración se relaciona con la dimensión temporal, ya que una característica del enfoque, es la comprensión de un fenómeno que se desarrolla a través del tiempo. Precisamente, en relación con las trayectorias académicas, Flavia Terigi afirmaba-en una entrevista que le realizaron en 2019-“Veíamos la necesidad de entender procesos largos más que momentos específicos. La incorporación de la dimensión temporal analizando las trayectorias.” (Dirección Sectorial de Integración Educativa de la ANEP, 2019: s/n)

A continuación, intentaré desarrollar, a modo de síntesis muy esquemática, una descripción de los momentos de una investigación biográfico-narrativa, tal como la entendemos, en nuestros equipos de investigación. Esos momentos serían:

- 1- Identificación del/los sujetos
- 2- Encuadre
- 3- Contextualización etnográfica
- 4- Proceso dialógico
- 5- Elaboración de conclusiones

### *Identificación del/los sujetos*

Indudablemente, la búsqueda de uno o varios sujetos, con los cuales se pretende investigar en forma compartida, es un momento relevante, habida cuenta de que hay algunas cuestiones conceptuales y operativas que resolver.

Las conceptuales se relacionan con la búsqueda de una suerte de “sujeto paradigmático”, es decir un actor social, cuya vida esté fuertemente vinculada con nuestro objeto de investigación. Generalmente, a los fines de encontrar ese sujeto, se puede identificar un atributo principal y otros complementarios. En el caso de las trayectorias estudiantiles, el atributo principal, es ser estudiante universitario, mientras que complementariamente nos pueden interesar algunas otras de estas características: nivel educativo de sus padres (pensando, por ejemplo, en el caso de primera generación de universitarios); su situación socio-económica; su pertenencia a un determinado colectivo étnico-cultural (indígenas, afrodescendientes, etc.), su capital cultural en todos o algunos de sus estados<sup>6</sup>; momento de su tránsito por la universidad (ingresantes, cerca de egresar, graduados, etc.); su género (biológico o auto percibido); etc. Pero esta definición de atributos, no se reduce solamente a características personales de los sujetos, sino también contextuales. En relación con esto, voy a aportar un ejemplo. En una investigación realizada, acerca de la inclusión de estudiantes en la universidad, tomando diferentes colectivos que tradicionalmente no tenían acceso a la educación superior (indígenas, sujetos con discapacidad, afrodescendientes, etc.), interesó incluir estudiantes que fueron denominados como “transfronterizos”, por el particular enclave de la universidad en la cual se hizo el estudio, que está situada en una zona de frontera. En esa oportunidad, se consideró que: “Abordar la educación superior en espacios transfronterizos implica pensar al sujeto desde una mirada integral-cultural y de relaciones con el otro y los otros; es decir, instituciones y sujetos en interacción, atravesados por representaciones, códigos, normativas y pautas en constante articulación/adecuación.” (Bogarín y Benítez, 2018, p. 389)

En cuanto a las cuestiones operativas, importa que se trate de sujetos interesados en participar en un proceso de este tipo, que implica -entre otras cosas- disponer de tiempo, estar dispuesto a contar su vida y a participar en los procesos de devolución. Esta es una cuestión importante a considerar, ya que no han sido pocas las investigaciones en la cuáles, los sujetos con quienes se eligió investigar, abandonaron la indagación en algún momento del desarrollo de la misma.

### *Encuadre*

Este momento supone acordar una suerte de contrato-compromiso entre el investigador y el sujeto cuya biografía será construida de forma colaborativa, a los fines de establecer los compromisos de cada uno, entre estos: actividades a realizar, cronograma estimado, lugar de encuentro, participación en el proceso de validación, consentimiento informado<sup>7</sup>, etc. También es importante acordar la disponibilidad del/los sujeto/s con los que se trabajará, su disposición a que la totalidad o partes de sus biografías sean publicadas, con las correspondientes medidas que garanticen su anonimato, si así lo prefieren.

### *Contextualización etnográfica*



En tanto venimos hablando de biografías en contexto, resulta importante desarrollar estudios que permitan conocer el marco actual en el cual se “mueve” el sujeto cuya historia de vida realizaremos. En este sentido, el enfoque etnográfico puede ser muy interesante. Anthony Giddens (2004, p. 810) define la etnografía como

(...) el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social. La investigación etnográfica pretende revelar los significados que sustentan las acciones sociales; esto se consigue mediante la participación directa del investigador en las interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado.

Estas etnografías deberían realizarse preferentemente, antes del inicio del Proceso dialógico, aunque seguramente en el devenir de dicho proceso, se conozcan nuevas características del contexto, no registradas durante la indagación etnográfica. A partir de esto, no se tendría que trabajar pensando los momentos de la investigación como niveles cerrados, sino como un proceso dinámico.

#### *Proceso dialógico*

Este es el momento central de la construcción de las narrativas, porque es la conversación entre los sujetos que participan, la práctica mediante la cual el relato se convierte en narrativa. En esa conversación, que no está mediada por ningún guion previamente establecido, no se busca lograr un relato cronológico de la vida del biografiado. Es decir, se trata de un conjunto de entrevistas no estructuradas, cuyo origen y desarrollo lo irán definiendo ambos sujetos, en el transcurrir del proceso.

Terminada cada entrevista, el investigador entregará al agente de la investigación, la desgrabación de la misma y este último podrá, en cierto sentido, deconstruirla y eventualmente proponer cambios, ya que, a partir de la lectura de lo dicho, pueden surgir revisiones y reconsideraciones, como la necesidad de incluir agregados y/o suprimir partes. Esto supone, como Leite y Rivas Flores (2011) sostienen, que la devolución:

En primer lugar, supone, como ya estamos apuntando, una posibilidad de construir relato e interpretación desde un punto de vista colaborativo y democrático. Lo cual nos lleva al campo de las opciones políticas e ideológicas que como grupo intentamos traer siempre al escenario de la investigación. En este sentido, la devolución desde este punto de vista supone un punto de encuentro para la cooperación, para el cruce de miradas sobre el relato, para crear vínculos y compromisos con los sujetos, implicándoles como autores en la interpretación de su propia vida (...)(p.78)

El proceso de construcción de la narrativa implica un proceso dinámico y espiralado: entrevista - desgrabación - validación - entrevista... y así sucesivamente, hasta que se produzca un efecto de saturación, esto es: hasta que los relatos empiecen a reiterarse y no aporten nada nuevo para enriquecer la narrativa.

#### *Elaboración de conclusiones*

Esta última etapa implica que el investigador irá extrayendo de la narrativa, aspectos relevantes que puedan incluirse e irá haciendo lecturas acerca de las mismas, generando un marco preferentemente compartido con el sujeto con el cual trabaja. Leite (2011) describe este proceso del siguiente modo:

Muchos autores señalan que no existe una forma única en el análisis de los datos, de la información (Bertaux, 1988; Kornblit, 2004; Sautu, 2004; Cornejo, 2008; Marinas, 2004; Arfuch, 2002; Ferrarotti, 1993, 2007; Santamarina y Marinas, 1995). Más bien se define a partir de la finalidad de la investigación y de ciertas consideraciones epistemológicas y metodológicas acerca de la construcción del conocimiento. Así, podemos encontrar diversas propuestas de análisis para los relatos e historias de vida: el análisis clínico (Sharim 2005); un modelo basado en el análisis actancial de Greimas (Duero, 2006; Duero y Limón, 2007; De Villers, 1999); el análisis de la sociología clínica (De Gaulejac, 1999); el análisis de la identidad (Demazière y Dubar, 1997); la comprensión escénica (Marinas, 2004) y el análisis desde redes sociales (Verd, 2006). (p. 195)

De manera que cada investigador y/o equipo de investigación seguirá el camino de tratamiento de datos cualitativo que más conozca y/o mejor maneje, pero es muy importante destacar que en línea con lo que venimos planteando, el sujeto biografiado participe en la elaboración de estas conclusiones.

### **Reflexiones inacabadas**

En la perspectiva del enfoque biográfico-narrativo, que propuse para indagar sobre las trayectorias estudiantiles universitarias, la idea principal fue considerar que dicho enfoque pone al sujeto en el centro, se trata de comprender cómo se construyeron/construyen las trayectorias de los estudiantes, a partir de su propia voz. Esta propuesta nos invita a realizar estudios que superen los reduccionismos de las mediciones, en las cuales los sujetos quedan ocultos detrás de los números. No negamos que es importante, especialmente para el diseño de políticas públicas y la gestión de las universidades, contar datos que nos permitan saber si el modo en que organizamos: el currículum universitario, las prácticas de la enseñanza, las modalidades de evaluación, son los apropiados para una formación con calidad; pero -desde nuestro parecer- serían limitados, si no buscamos el modo de ahondar en cómo se construyen, desde cada subjetividad, las trayectorias, que son procesuales y no lineales.

### **Referencias bibliográficas**

- Bertely Busquets, M. *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Instituto de Investigaciones. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.
- Bleichmar, S. (1999). *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo*. Subjetividad y propuestas identificatorias N° 2. Buenos Aires. <http://www.silviableichmar.com/framesilvia.htm>
- Bogarín, D. y Benítez, S. (2018:) en Loss, A. y Vain, P. *Ensino Superior e inclusão*. Curitiba: CRV.
- Bourdieu, P. (1987). *Los Tres Estados del Capital Cultural*. Sociológica, N° 5 UAM-Azcapotzalco, México: 11-17.
- Briscioli, B. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares*. Actividades investigativas en educación. Volumen 17 Número 3: 1-30
- Cortés González, P. (2013). *El guiño del poder. La sonrisa del cambio*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. (Inédito).

- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva global*. Buenos Aires: CLACSO
- Dirección Sectorial de Integración Educativa de la ANEP (2019). *Trayectorias educativas: un cambio de perspectiva*. <https://www.anep.edu.uy/15d/trayectorias-educativas-uncambio-perspectiva>
- Foucault, M. (1990). *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Kemmis, S. en Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Kreusburg Molina, R. *Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida*, en Hernández, Sancho, Rivas Flores y otros (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Esbirna Recerca 4. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Leite Méndez, A. y Rivas Flores, I. *La devolución en los procesos de construcción interactiva de los relatos*, en Hernández, Sancho, Rivas Flores y otros (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Esbirna Recerca 4. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Leite Méndez, A. y Rivas Flores, I. en Rivas Flores, I. y Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. (Inédito).
- Marcus, George y Cushman, Dick. *Las etnografías como textos*, en Reynoso, Carlos. (1992). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Sandel, M. (2021). *La tiranía del mérito*. Buenos Aires: PenguinRandomHouse.
- Van Manem, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Verón, E. (s/f). *La pragmática de la ciencia*. en *Ciencia y conocimiento cotidiano*. Montevideo: Servicio de Documentación en Ciencias Sociales. Universidad de la República.

## Notas

<sup>1</sup> Profesor de Educación Física. Certificado de Estudios en Antropología Social. Magíster en Educación. Doctor y Post-doctorado por la Universidad de Málaga. Investigador de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM. Investigador del Instituto de Estudios Sociales y Humanos. CONICET/Universidad Nacional de Misiones.

Integrante del Grupo de Trabajo: Estudios Críticos en Discapacidad (CLACSO).

Ex Director del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Misiones

<sup>2</sup> Por razones de fluidez lectora, se utilizará en este artículo un genérico, sin que esto implique discriminación de género.

<sup>3</sup> En la edición final, se los podría citar, pero ahora se obvian para mantener en secreto la identidad del autor

<sup>4</sup> En relación con el espacio social y los campos, Bourdieu desarrolla una topología que presenta un espacio social construido por campos y posiciones, en el cual cada agente se sitúa respecto a la distribución de las diferentes especies de capital en juego. Mientras que, vinculado con lo social hecho cuerpo, el autor propone los habitus, como el modo en que las estructuras objetivas de la sociedad, se internalizan en cada agente social.

<sup>5</sup> Cabe destacar que Elsie Rockwell toma el concepto marxista de “totalidad histórico-social” que no implica una totalidad homogénea, sino que se construye en múltiples articulaciones y en luchas por el control hegemónico. Sin dudas, el concepto de “contexto” que utilizo en este texto, está menos marcado por la impronta marxista.



<sup>6</sup> Bourdieu, en su obra *Los Tres Estados del Capital*. Señala que “El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe de garantizar- las propiedades totalmente originales. (Bourdieu, 1987)

<sup>7</sup>“El consentimiento informado es un proceso, en el que una persona acepta participar en una investigación, conociendo los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se puedan presentar durante el desarrollo de la misma.” Mondragón-Barrios L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación clínica. *Hospital de Enfermedades de la Nutrición*, 61 (1). 73–82.



## NARRATIVAS ENTRE LAS VISUALIDADES Y EXPERIENCIAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DEL CICLO MENSTRUAL

### NARRATIVES BETWEEN VISUALITIES AND (AUTO)BIOGRAPHICAL EXPERIENCES OF THE MENSTRUAL CYCLE

### NARRATIVAS ENTRE VISUALIDADES E EXPERIÊNCIAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DO CICLO MENSTRUAL

Ornela Barone Zallocco<sup>1</sup>

#### Resumen

Esta investigación se enmarca en tres campos de estudio: la investigación narrativa y auto-biográfica en educación, los estudios de género, queer, de lxs cuerpxs y los estudios visuales. Este artículo se enfoca principalmente en compartir los avances de la presente investig(acción) en desarrollo en relación a la metodología. Se exhiben cuatro narrativas visuales como parte de los procesos cíclicos y recursivos del proceso de investigación, y se presenta un dispositivo circular de cuatro dimensiones que tensiona algunas de las narrativas que romantizan el ciclo menstrual. De modo ético, estético, espistémico, erótico y político se enhebran las resistencias políticas necesarias para una justicia menstrual.

**Palabras clave:** visualidad; ciclo menstrual, narrativas, educación; experiencias

#### Abstract

This research is framed in three fields of study: narrative and autobiographical research in education, gender, queer and body studies, and visual studies. This article focuses mainly on sharing the progress of the current research (action) in development in relation to the methodology. Four visual narratives are exhibited as part of the cyclical and recursive processes of the research process, and a four-dimensional circular device is presented that stresses some of the narratives that romanticize the menstrual cycle. In an ethical, aesthetic, epistemic, erotic and political way, the political resistances necessary for menstrual justice are threaded.

**Keywords:** visibility; menstrual cycle; narratives; education; experiences

#### Resumo

Esta pesquisa está enquadrada em três campos de estudo: pesquisa narrativa e autobiográfica em educação, estudos de gênero, queer e corporalidade e estudos visuais. Este artigo tem como foco principal compartilhar o andamento da pesquisa (ação) em desenvolvimento em relação à metodologia. Quatro narrativas visuais são exibidas como parte dos processos cíclicos e recursivos do processo de pesquisa, e é apresentado um dispositivo circular quadridimensional que destaca algumas das narrativas que romantizam o ciclo menstrual. De forma ética, estética, epistêmica, erótica e política, as resistências políticas necessárias para a justiça menstrual são encadeadas.

**Palavras chave:** visualidade; ciclo menstrual; narrativas; educação; experiências

Recepción: 12/11/2022

Evaluación: 16/11/2022

Aceptación: 22/11/2022

### Desde dónde y para qué

Investigar, indagar, curiosear y escribir de muchos modos posibles acerca de la dimensión sexual y social del ciclo menstrual, de la construcción de visualidad e imaginarios de la misma, *me ubica* en la responsabilidad de (des)marcar las violencias que han conquistado nuestras úteras y cuerpxs, que han sometido nuestra sexualidad a patrones patriarcales. Que han secado nuestros fluidos al mismo tiempo que hacían negocios con ellos. ***Me ubica o me ubico***, en la responsabilidad de narrar otras historias, y compartirlas, para que deriven en nuevas historias; para que devengan en nuevas y multiplicadas preguntas.

El interés del ciclo menstrual en la educación se viene gestando progresivamente en consonancia con la cuarta ola feminista en la Argentina, la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) y otros movimientos artísticos, performáticos y de derechos humanos que propician mejores condiciones de vida para las personas con capacidad de gestar y el pleno ejercicio de los derechos de la salud sexual y reproductiva. En este sentido, desde enfoques muy diversos varias autoras han realizado importantes aportes para inscribir el ciclo menstrual en las categorías políticas, de género, salud, sexualidad y educación (Felitti: 2016,2019, Tarzibachi: 2017, Thiebaut:2018, Northrup:1999, Young:2005, Pérez San Martín:2015, Rohatsch:2013, 2015, Calafell Sala, 2021) visibilizando las problemáticas que afrontan en diferentes espacios las subjetividades por tener que ocultar los rasgos perceptibles del ciclo menstrual. Federici (2015) estudió cómo el surgimiento del capitalismo incluyó el disciplinamiento sexual de las corporalidades como proceso histórico anclado en la acumulación originaria. En estos trabajos históricos se ha determinado el modo en que el pensamiento biomédico patologizó y confiscó los saberes de la sexualidad (Fausto Sterling, 2006, Preciado,2008, Rich,2019, Rodrigañez y Cachafeiro, 2007) produciendo el artificio de un cuerpo gestante a un cuerpo social de mujer organizado de manera reproductiva (Wittig, 2018, Manada de Lobas 2016, Butler, 2018). Las sexualidades se disciplinaron de modo heteronormativo, coartando el deseo, afecto y placer, acotando las relaciones sexoafectivas a la reproducción en su máxima expresión, así como también criminalizándose toda actividad sexual que no la favoreciera. (Federici: 2015). Con el establecimiento de la Modernidad, se confiscó y privatizó todos los saberes de lxs cuerpxs así como también de las propiedades curativas y medicinales de las plantas (Preciado: 2008) de esta manera las matrices uterinas se vieron confiscadas a los poderes de la medicina hegemónica y patriarcal, y su correlato los discursos farmacéuticos.

La politicidad del ciclo menstrual está adquiriendo una dimensión social, cultural y por sobre todo mediática en consecuencia de la tan luchada Ley por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito sancionada en Argentina en diciembre del 2020. Este hecho en apariencia sin correlato, siembra las bases para dar cuenta de la politicidad y usufructo de lxs cuerpxs gestantes y menstruantes. Salda también muchos debates y necesidades, al tiempo que abre los espacios necesarios para debatir y proyectar educaciones sexuales integrales que contemplen el abordaje del ciclo menstrual más ampliamente. Es posible aseverar que el momento sociopolítico en el que se comenzó este proyecto de investigación - diciembre de 2019- y este presente, ha cambiado mucho en términos de la comunicación e interpretación del ciclo menstrual por las coyunturas mencionadas. Es válido también decir que probablemente avancemos en el marco de derechos sexuales y reproductivos si el movi(*cierto*) pujante de esta cuarta ola feminista sigue en consonancia con la muerte de los grandes relatos, la (des)colonización de nuestros



inconscientes (Rolnik:2019) y las voluntades políticas y ciudadanas. Con esto, queremos dar cuenta de los procesos que necesariamente tramitará la elaboración del presente proyecto así como el tema que lo atraviesa.

En términos (auto)biográficos como persona menstruante lo cíclico en un ecosistema (socio/político/cultural) lineal, genera irrupciones (flores: 2013) en el orden establecido predominantemente. La rebeldía e insurgencia de (in)corporar lo sutil, sensible y recursivo es una práctica cotidiana extensible no sólo al modus operandi de la investigación, sino también a la vida misma. En este sentido los fecundos procesos, canalizaciones y (re)elaboraciones que surgen a partir de las lecturas, experiencias, escrituras e indagaciones repercuten centrifugamente resonando en las profundidades del territorio-cuerpx, territorio-tierra así como también de modo (trans)personal y (trans)generacional buscando quizá reparar, reponer o (des)marcar(nos) de las violencias sentidas, gestando las narrativas necesarias que (re)valoricen las experiencias, interpretaciones fractales y cosmocimientos propios de menstruar como acto político de resistencia.

Con el devenir de Seminarios, personas, conversaciones y materiales con lxs que me he ido encontrando en la realización del presente proyecto se (re)formulan y (des)componen algunos modos de indagación elegidos, las bibliografías utilizadas, y todas las (a)firmaciones pretendidas. Por su parte también la experiencia del primer taller de Tesis ha gestado posiciones (trans)formadoras teniendo presente un comentario que agradezco y atesoro del lector externo José Yuni, respecto de *“ser coherente en el completo desarrollo del proyecto”* y en este sentido, *“que el posicionamiento onto-epistémico político no sea sólo de enunciación”*. Bajo esta sugerencia y con la convicción errante de modificar, airear y (des)estabilizar algunos patrones encorsetados de la investigación académica me propongo expresar esta comunicación de modo cíclico, orgánico, creativo, artístico y recursivo a sabiendas de que, de modo contrario estaría traicionando no sólo mis posiciones sino el haber investigativo como práctica erótica y vital en constante intercambio y conversación con aquella persona que voy siendo. Por tanto, quizá la presente comunicación no logre cumplir con todas las normas y ordenamientos que se le sugieren, **sin embargo** pretende la lealtad al deseo y la potencia que gestan y conciben la investig(acción) en curso. A consideración de que sólo aquello que moviliza nuestras fibras sensibles, que logra reparar o restaurar vuestras memorias afectivas es lo que en definitiva como corazonada nos encuentra con nuestro haber, (re)conociéndonos en la red tenselar en la que como cuerpxs vibrátiles estamos entramadxs.

### **Visualidades menstruales**

Lo que este proyecto anhela es recuperar y (re)valorizar narrativas que den cuenta de las experiencias asociadas a la visualidad del ciclo menstrual en escuelas secundarias gestando un trabajo académico que visibilice la mencionada problemática a la vez que pueda desestabilizar los discursos opresores de las corporalidades menstruantes habilitando percepciones éticas<sup>2</sup>, empáticas, respetuosas y amorosas del ciclo menstrual dentro y fuera de las instituciones educativas.

Las orientaciones teóricas del presente proyecto conversan con posturas, materiales y referentes diversos, buscando la fractalidad de narrativas que logren consolidar un trabajo (trans)disciplinar (Brea:2009), (trans)generacional y afectante. Para esto nos refugiamos en la *baja teoría* propuesta por J. Halberstam (2018) habilitando la convergencia de categorías académicas, como así también conocimientos populares, ancestrales y no legitimados, a sabiendas que la tradición de la academia, así como de la medicina hegemónica han obturado muchísimos saberes no sólo necesarios sino

imprescindibles para el desarrollo de lo que este proyecto pretende elaborar desde un posicionamiento interseccional que recupere y (re)valorice los saberes de lxs cuerpxs. En las búsquedas acompasadas y entramadas de citas de autoridad y estados del arte se ha observado cierta romantización con algunos procesos cíclicos así como también con la convergencia de éstos entre sí, es decir la fase nueva de la luna con la fase del sangrado menstrual, como también se romantizan o idealizan ciertas prácticas de investigación siguiendo pasos necesarios cuál receta. En esta dirección este proyecto y presente comunicación intenciona recuperar y poner en valor y conversación muchas bibliografías valiosas de diversas disciplinas en transfección, a la vez que busca tensionarlas desde otros modos de abordajes posibles cíclicos y recursivos en todos los momentos que lo componen. Por tanto se han gestado algunos dispositivos artísticos y (auto)biográficos que permiten (des)armar las asociaciones (pre)establecidas.

## **Metodologías (trans)formadoras**

### ***1-Dimensiones Ontológica y Epistemológica de la Propuesta***

Esta investigación se define de carácter cualitativa, interpretativa con la utilización de registros narrativos biográficos y auto-biográficos (Porta, Ramallo y Aguirre, 2018, Calafell Sala, 2007, Amícola, 2007, Laguna González, 2005). En el presente trabajo le otorgamos un espacio privilegiado a las visualidades y experiencias de lxs sujetxs, en este sentido se considera el régimen visual como narrativa instituyente y afectante en la constitución de las subjetividades menstruantes. Profundizaremos en categorías vinculadas al mundo sensible, sobre todo las vinculadas a la intimidad (Sibilia, 2008) y extimidad (Miller, 2010) para dar cuenta de experiencias que exceden la vida íntima en el campo de lo público-político y sus resonancias en las (auto)biografías. En este sentido, la mancha menstrual como gesto espontáneo de desbordamiento irreverente a la normalización institucional educativa, devela la condición cíclica de la persona menstruante gestando ese pasaje de lo íntimo a lo extimo. Lxs participantes de la investigación serán principalmente adolescentes de la educación secundaria (ciclo superior), comprendiendo este rango 13-18 años por tratarse de una etapa crucial de afectación y construcción de la corporalidad y subjetividad (Lavigne, 2011, Elizalde, 2011, Morduchowicz, 2013) en la que además de transcurrir la educación secundaria, en el caso de las personas con capacidad de gestar, se realiza la maduración o pasaje de la niñez a persona menstruante (menarquía<sup>3</sup>). La investigación se realizará en instituciones de gestión pública y privada de la ciudad de Necochea: la elección de la ciudad está asociada al lugar donde reside la tesista, más allá de desempeñar tareas de investigación y docencia en la Universidad Nacional de Mar del Plata, lugar de trabajo. Para ello, seleccionaremos un grupo de cuatro escuelas sobre la base de los siguientes criterios: dos de gestión pública -secundaria y técnica- y dos de gestión privada -confesional y no confesional-; equilibrio de género; distribuidas territorialmente en distintas zonas de la ciudad; que permitan el acceso de la investigadora a co-crear y relevar las interpretaciones necesarias; considerando que los grupos de adolescentes acepten participar de la investigación<sup>4</sup>. Para la realización de las fases de investigación se ha decidido realizar una analogía con el **ciclo lunar** (Ramallo y Porta, 2020), por concebir que el mismo es orgánico al proceso cíclico menstrual no de modo esencialista, ni romántico sino comprendiendo este ciclo de modo acompasado con lxs territorios-cuerpx y territorios-tierra desde una perspectiva ancestral y ecofeminista, considerando también las etapas de la investigación como energías recursivas y constelares, estableciendo un diálogo y entramado permanente.

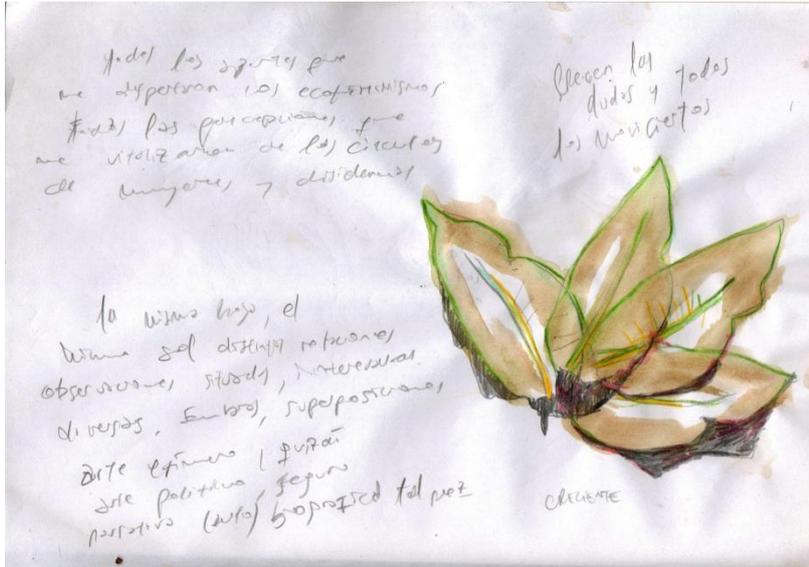




### ***1-Acerca de la estrategia general e Instrumentos de investigación.***

En una **fase nueva con la oscuridad de la luna y la savia en el proyecto**; el endometrio corriendo como río por las piernas, daremos inicio a la etapa exploratoria de los temas a investigar. Esta etapa introspectiva y analítica será de **carácter etnográfica documental** (Rockwell, 2009) y pondrá en juego dos subetapas. La primera, analizará los sentidos otorgados al ciclo menstrual en los documentos oficiales de la Educación Sexual Integral y las distintas dimensiones que la componen. Se trabajará con el análisis documental de las distintas normativas -en los rangos nacional y provincial-. La segunda subetapa sobre la base del análisis documental caracterizará los sentidos, significados y estereotipos que se construyen a través de los discursos institucionales, materiales bibliográficos y visuales acerca del ciclo menstrual y los modos en que interpretan a las personas menstruantes en escuelas secundarias de gestión pública y privada de la ciudad de Necochea, Provincia de Buenos Aires. En este caso se relevarán los materiales bibliográficos disponibles en las bibliotecas de las instituciones educativas seleccionadas, así como los materiales utilizados para explicar el ciclo menstrual en las materias de Salud y Adolescencia y Biología, por tratarse de las materias que más afinidad presentan con las categorías abordadas.

Durante el período **creciente de esta investigación**, se indagará en la disposición de las **espacialidades y objetos** (Ahmed, 2019) que posibilitan la accesibilidad a la gestión menstrual en las Instituciones (sanitarios, materiales disponibles, botiquín). Se comenzará con la acción y producción en el afuera, trabajando de manera narrativa, artística y documental todas las informaciones, datos, sensaciones y experiencias que se van abordando, escribiendo artículos académicos y notas periodísticas. Actuarán como puente entre la primera y segunda fase, las entrevistas focalizadas a directivxs de las cuatro instituciones seleccionadas con el objetivo de dar cuenta de aspectos relacionados a las formas de tratamiento institucional del ciclo menstrual. En este caso, se prevé la realización de una entrevista guionada a cada directivx (4) y un grupo focal guionado que aborde cuestiones que surjan de las entrevistas. Una vez culminados ambos instrumentos, se desgrabará y se enviará a lxs entrevistados para que brinden el consentimiento informado. Esta instancia es central en la perspectiva metodológica adoptada, ya que *“permite desplegar un proceso de doble validación de los datos, al tiempo que potencia la dimensión ética, política y metodológica que, necesariamente, deben*

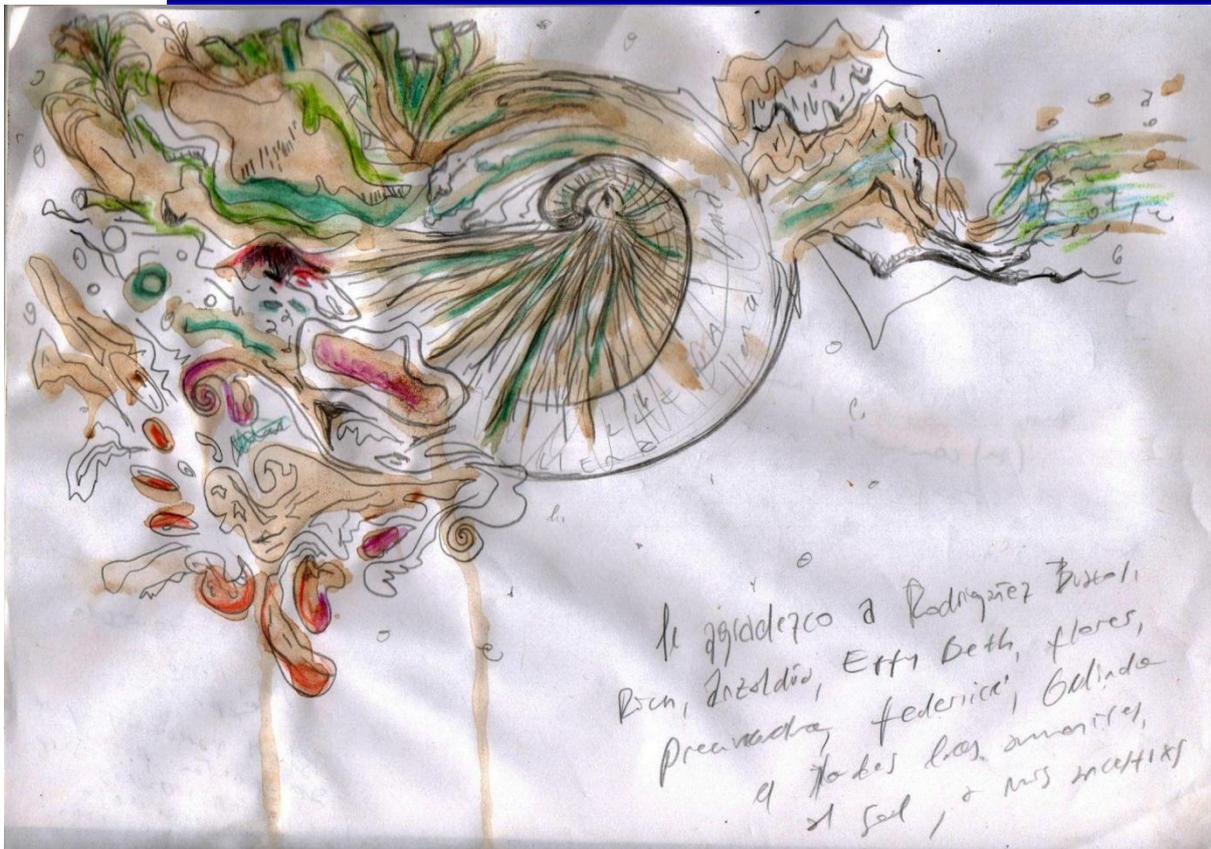


asumir las investigaciones de corte biográfico-narrativas” (Denzin y Lincoln, 2013,156).

Con la **luna llena y todos los líquidos fluyendo por el proyecto** se ovularán las ideas, conceptos y materiales necesarios. Y de manera narrativa (auto)biográfica y performativa comenzará la **expansión, intercambio y enriquecimiento**

prestando especial atención a las experiencias de las personas menstruantes. Se prevé trabajar con instrumentos de carácter narrativos y (auto)biográficos y performativos. En el primer caso: poesía, relatos, ensayos personales, ficciones, ficciones basadas en hechos personales, escritos-historias, retazos narrativos, se trabajará de manera individual con adolescentes que acepten participar de la investigación y que pertenezcan a las escuelas

seleccionadas. En este caso, se generará un espacio de diálogo horizontal, donde la investigación pueda realizarse de manera conjunta (Denzin, 2017), para ello se buscará tener encuentros donde las personas consultadas puedan narrar de manera (auto)biográfica, en el formato que elijan sus experiencias con la mancha menstrual. En el segundo caso -performativos-, se trabajarán prácticas materiales interpretativas a partir de narrativas clásicas, publicidades e imágenes asociadas al ciclo menstrual utilizando la etnografía performativa o pedagogías rojas (Denzin, 2017,100) dónde las representaciones son el ritual, indagando mediante posturas dialógicas las



acciones, gestos y narrativas que desprende la mancha menstrual en el espacio institucional. En este sentido, se abordará la cuestión narrativa no sólo como método sino también como epistemología basada en el punto de vista (Alexander en Denzin y Lincoln 2013, Denzin, 2017, Boal, 2018), o bien en los puntos de vida (Coccia, 2017, 31) En esta subetapa, la investigadora actuará como observadora no participante<sup>5</sup>, a partir de la realización de dos (2) talleres por institución educativa seleccionada (8 talleres en total, que sumarán la cantidad de 200 adolescentes). En este caso, se llevará un diario de campo y se recogerán todas las producciones realizadas para su posterior análisis.

Al **menguar** las energías y con mucha información y material sensible relevado para indagar, se procederá a un **estado de reflexión, recursivo y dialógico con los tres primeros**. También se analizarán las visualidades que se despliegan en las redes sociales (Youtube, Instagram, TicToc; entre otras) respecto al ciclo menstrual y que operan como instituyentes en las constituciones subjetivas. En este sentido, se realizará



un relevamiento de las visualidades en circulación por las redes sociales más consumidas por lxs adolescentes participantes de la investigación. A partir de la etnografía visual y desde la teoría de la cultura visual y las construcciones de las miradas, se analizarán los modos en que esos discursos construyen e

interfieren en las prácticas, subjetividades y experiencias. La segunda subetapa, de carácter (auto)biográfico dará cuenta de la interpretación de los **registros autobiográficos que consideran la propia subjetividad de la investigadora como sujeta menstruante situada e interesada en conocer los entramados del proyecto**. Desde el inicio de la investigación se llevará el diario de campo que irá tomando registro de cuestiones objetivas de la investigación y posiciones subjetivas y subjetivantes que hablan de la posición emocional de la investigadora. Utilizarlo como elemento interpretativo del proceso, permitirá generar un proceso cíclico de la investigación desde una posición que brinde espacios potentes a relatos emancipadores que gesten otros mundos e(ro)óticos que **honren las diferencias y abonen las resistencias** como práctica política de lxs cuerpos. Durante todo el proceso se realizarán instancias de cristalización o fractalización de los hallazgos recuperados en cada fase, con vistas a analizar recursivamente los entramados existentes entre las categorías emergentes que articulan las visualidades y experiencias acerca del ciclo menstrual y sus vínculos con la ESI en la Educación Secundaria Obligatoria. La multiplicidad de técnicas en las diferentes etapas de la investigación y su entrecruzamiento, permitirá consolidar las instancias fractales y la saturación de las categorías “in vivo”.

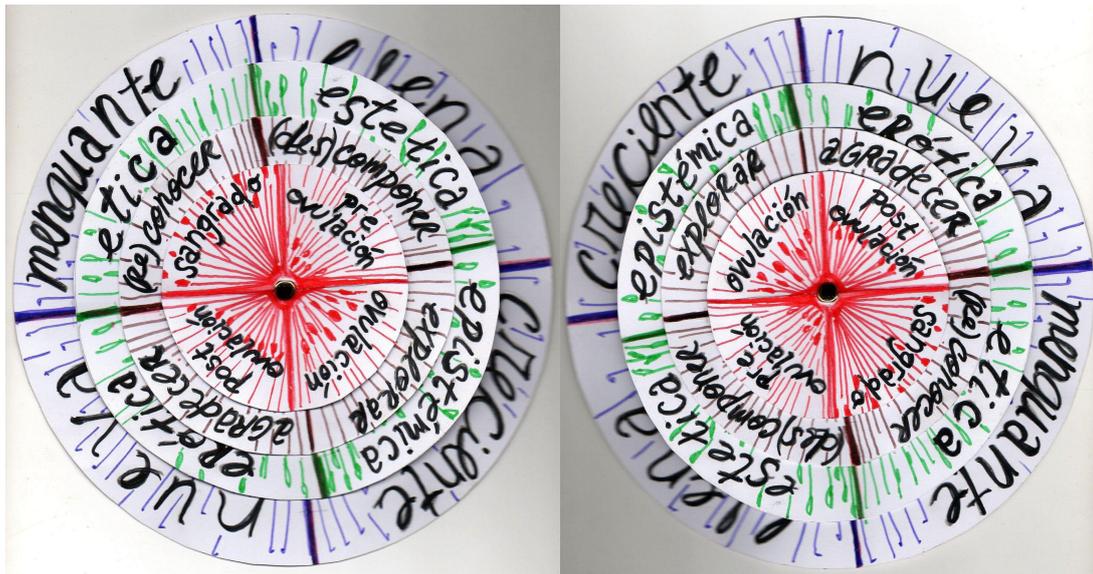
Las cuatro imágenes que acompañan las descripciones pretenden no ser meramente visualidades, sino narrativas complejas y profundas que logran poner en conversación todas las bibliografías con las que se dialoga, todas las experiencias atravesadas en el propio cuerpo, los intercambios mantenidos con personas queridas que se (re)presentan y resuenan, la potencia y el valor de las plantas así como el vínculo que (me) se-sostiene, los territorios habitados y con ellos las energías de cada elemento. Así mismo considero de relevancia explicitar que las mismas han sido pintadas en parte con sangre menstrual, a la vez que también con lápices, crayones y acuarelas utilizando técnicas mixtas, híbridas. Esas narrativas son visuales paisajes epistémicos que se (des)bordan en sentipensares, conceptos, categorías y experiencias, que se (trans)fectan por las posibilidades cronotópicas del hacer artístico como canal de investig(acción).

### **1-Dispositivo de investig(acción) cíclica**

Recursiva, circular y orgánicamente con todas las interpretaciones, materiales, visualidades relevadas y experiencias (tran)citadas se procederá al regocijo del encuentro con el propio cuerpo, con la auto-percepción y sangrado. Sintiendo cada parte necesaria y constitutiva para su desarrollo, agenciamiento y potenciación, registrando los movi(*ciertos*) necesarios para mutar las abyecciones sistemáticas de la ciclicidad menstrual. La metodología es sentipensada y enunciada desde un lugar de enunciación político, activista y profundamente sensible y comprometido con la **justicia menstrual**.

<sup>6</sup> En este sentido se han creado registros (auto)biográficos que visibilizan el *riesgo y desnudez*<sup>7</sup> con las que me acerco al buscar modos desbordantes, circulares, artísticos y quizá irreverentes para gestar las narrativas propias de la investig(acción).

Este dispositivo sensible articula lo cíclico de las fases menstruales y lunares, con los tiempos cíclicos de la investigación, con las afectaciones propias del hacer investigativo, la intimidad, la extimidad y la fractalización de las experiencias (des)marcando el posicionamiento romantizado del ciclo menstrual en relación a la luna de modo único. En este sentido, lo que este dispositivo permite tensionar y visibilizar son las relaciones y experiencias fractales en cuerpos menstruantes y no menstruantes.



Las cuatro dimensiones del dispositivo están compuestas por:

- 1ª FASEs del Ciclo Menstrual: pre-ovulación, ovulación, post-ovulación y sangrado
- 2ª FASEs de la afectación en el hacer investigativo: (des)componer, explorar, agradecer y (re)conocer
- 3ª FASEs de las principales áreas que se (trans)fectan en la investig(acción): epistémica, ética, erótica y estética
- 4ª FASEs la Luna: nueva, creciente, llena y menguante

A continuación destacaré algunos elementos considerados durante el desarrollo y la ejecución del mismo. Las cuatro dimensiones referencian un cuerpo en conversación o afectación con su entorno, con su territorio. Se valoran los cosmocimientos de los pueblos originarios que también retoma la perspectiva ecofeminista al considerar la relación territorio-cuerpo y territorio-tierra. En este sentido los elementos que componen las cuatro dimensiones han sido organizados de manera centrípeta, es decir que nacen desde el centro con fuerza pujante hacia fuera, pero desde un centro que es también cuerpo. En la *primera dimensión* entonces podemos encontrar las fases del ciclo menstrual ovulatorio éstas indicarían el espacio de intimidad que es tensionado e interpelado por los pliegues del afuera, es decir todos los mecanismos implícitos de la biopolítica que consideramos de acuerdo a nuestras experiencias. En esta dimensión se referencia al ciclo menstrual ovulatorio del endometrio como así también de las ideas y creaciones, por tanto el dispositivo permite conectar con la energía de ese momento independientemente de no vivirlo de modo biológico<sup>8</sup>. En la *segunda dimensión* se sugiere una vinculación del ser y su afectación con su hacer investigativo en tanto es con otros, es decir “*escribir lo propio es un relato que coescribe los relatos, experiencias y circunstancias*” (Barone Zallocco y Díaz, 2021, p. 1422) en este sentido **(des)componer** las narrativas biomédicas, higienistas, heteronormativas, patriarcales, extractivistas, naturistas y/o románticas instituidas y con carácter instituyente habilitará el discernimiento y la composición. Asimismo, la **exploración** de todos los materiales que existen así como los modos de sentipensar el ciclo menstrual y experienciarlo. Se (in)corpora el **agradecimiento** como una práctica amorosa y de (re)valorización de las personas y los elementos que hacen posible la investigación en desarrollo, en este



sentido se consideran los aportes bibliográficos, a la vez que los aportes gestados en las conversaciones, las experiencias y aprendizajes (in)corporados por las plantas a través de su consumo o contemplación. Y por último, el **(re)conocimiento** del devenir, es decir la cristalización en niveles de profundidad de aquello que hacemos para restaurar afectos, potencias y memorias. La *tercera dimensión* respecto de las áreas que (trans)fectan la investigación referencian la **epistémica** como afectación sensible que se gesta en el entramado de los saberes del propio cuerpo, en relación a otros cuerpos y territorios, la **ética** en tanto que somos con otros en las acciones cotidianas en las que nuestro hacer investigativo está incluido, la **erótica** como gesto de deseo y vitalidad para las acciones y la **estética** refiriendo a los modos en que comprendemos las visualidades y narrativas que nos (con)textualizan. Por último de modo más espacial, aéreo pero no por eso menos afectante, se encuentra en la *cuarta dimensión* las fases lunares, cada una de ellas caracteriza una energía en tanto que produce alteraciones en las aguas, los procesos gestacionales de las plantas, los animales y las energías de las personas; encontramos entonces la oscuridad de la luna nueva con la introspección, fortaleciendo las raíces y todo lo que crece *desde abajo o desde adentro*, la luna creciente con la que se fortalece lo que crece hacia arriba, la sabia se mueve hacia arriba y favorece los cambios y transformaciones; la luna llena con toda la expansión y crecimiento, los niveles de aguas elevadas, y por último la luna menguante donde los niveles de energía descienden para comenzar una nueva (trans)formación.

En el presente dispositivo estas cuatro dimensiones tienen la posibilidad de ser combinables en diálogo y afectación con todas las demás posibilidades, lo que pone en tensión la romantización (desde la cual se parte) que comprende el sangrado en luna nueva y, que si bien la energía del sangrado menstrual muchas veces se corresponde con esa fase, también existen alteraciones, modificaciones y rupturas que habilitan polifónicas comprensiones de las fases menstruales. Las narrativas circulares y recursivas que se proponen son móviles pueden ser afectantes, (des)componen la romantización de modo inequívoca y consecuente entre las fases de la luna y de la menstruación<sup>9</sup>. De este modo, se establece una afectación sensible entre las superficies y las profundidades del ser y hacer en el territorio contextual, donde todo se da en un entrecruzamiento texturado, vivencial e indiscernible.

### **Apuntando al posible cierre de esta fase ...**

En la presente comunicación he abordado algunos posibles vectores de resonancias a cuerpos y experiencias fractales en vinculación al ciclo menstrual y su visualidad. Se ha compartido narrativas visuales con carácter investigativo y ciertas mixturas *riesgosas* para lograr dar respuesta a las necesidades académicas, a la vez que soy leal a mis sentipensares. Atesorando palabras de Anzaldúa, escribo para mantener vivo el espíritu de mi rebeldía y de mi misma (2019, p.19) otorgando posibles narrativas a la politicidad del ciclo menstrual, gestando preguntas y cartografías que habiliten su canalización desde diversos paisajes onto-epistémicos.

En esta cronotopía esto importa para mí, es importante y ~~productivo~~ para mi resistencia, para verme nacer siendo en otros. Resonando sus matrices de modo ético, erótico, estético, epistémico y político me anuncio, me afirmo y con estas narrativas me (in)corporo en los cuerpos agenciados.

**Referencias bibliográficas** que sostienen y (con)versan la narrativa

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros*. Barcelona: Bellaterra.
- Amícola, J. (2007). *Autobiografía como autfiguración: Estrategias discursivas del yo y cuestiones de género*. Rosario : Beatriz Viterbo
- Anzaldúa, G. (2019). Hablar en lenguas: Una carta a escritoras del tercer mundo.(publicación original 21 de Mayo 1980) compilado en *Lo lingüístico es político*. Chiapas, México: OnA Ediciones.
- Alexander, B K. (2013). Etnografía performativa en Denzin, N & Lincoln, *Estrategias de Inv. Cualitativas III Y*. Barcelona: Gedisa
- Barone Zallocco, O y Díaz, S. (2021). “Devenir mujer menstrual” en *Revista Artes de Educar* v7 nº 1 Río de Janeiro: Brasil. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51642>
- Brea, J.L. (2009). *Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad*. Centro Estudios Visuales Chile
- Boal, A. (2018). *Teatro del oprimido*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Butler, J. (2018). *Cuerpos que importan*. Bs. As.: Paidós
- Calafell Sala, N (2007). Textualidades femeninas: la auto(bio)grafía en Victoria Ocampo, Norah Lange y Alejandra Pizarnik en *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, Número 2. Univ. Autónoma de Barcelona.
- Coccia, E (2017). *La vida de las plantas. Una metafísica de la mixtura*. Bs. As.: Miño & Dávila
- Denzin, N (2017). Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación en Denzin, N y Lincoln, Y (comps) *Manual de investigación cualitativa. Vol. V*. Barcelona: Gedisa
- Denzin, N y Lincoln, Y (comps) (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa Vol III*. Barcelona: Gedisa
- Elizalde, S (2014). “Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: Prácticas de investimento de género y sexualidad en la institucionalidad escolar” en *Intersecciones en Comunicación* pp.31-50 FCS UNCPBA.
- Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. España: Melusina.
- Federici, S. (2015). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Bs As.: Tinta Limón.
- Felitti, K. (2016). “El ciclo menstrual en el siglo XXI” en *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*. N°22 pp 175-206.
- Felitti, K. (2019) “Brujas de la Nueva Era. La salud de las mujeres en clave espiritual y feminista” en *Salud Feminista: soberanía de los cuerpos, poder y organización* Fundación Soberanía Sanitaria. CABA: Tinta Limón
- Flores, V (2013). *Interrucciones Ensayos de poética activista*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Halberstam, J (2018). *El arte queer del fracaso*. Madrid: Egales.
- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral en Elizalde, S (comp) *Configuraciones de género y sexualidad en la cultura* . Bs. As.: Biblos.
- Manada de Lobas (2016). *Foucault para encapuchadas*. Buenos Aires: Queen Ludd.
- Miller, J.A. (2010). *Extimidad*. Bs. As: Paidós
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Northrup, C. (1999). *Cuerpo de mujer, sabiduría de mujer*. Barcelona: Urano.
- Pérez San Martín (2015). *Manual introductorio a la Ginecología Natural*. Bs. As.: Ginecosofía.



- Porta, L. Ramallo, F. y Aguirre, J. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa en *Interritórios Revista de Educação* V4 N° 7 pp 164 - 183 Universidade Federal de Pernambuco
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid:Espasa Calpe.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). “(In)visibilidades afetivas” en *Revista Teias*. Rio de Janeiro. UERJ.
- Rich, A. (2019). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Madrid:Traficantes de Sueños
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rohatsch, M (2013). “¿Estás venida? Experiencias y representaciones sobre menstruación entre niñas de 12 a 15 años” en *Avatares de la Comunicación y la Cultura* N° 6.
- Rohatsch, M (2015). “Menstruación. Entre la ocultación y la celebración” XI Jornadas de Sociología. Fac. Cs. Sociales. UBA Bs. As.
- Rodríguez Bustos, C y Cachafeiro, A (2007). *La represión del deseo materno y la génesis del estado de sumisión inconsciente*. Murcia: Criminales.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección*. CABA: Tinta Limón
- Sibilia, P. (2008). *La intimidación como espectáculo*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Tarziabachi, E. (2017). *Cosa de mujeres. Menstruación, género y poder*. Bs. As.:Sudamericana.
- Thiébaud, E (2018). *Mi sangre*. Bs. As.: Hekht.
- Wayar, M. (2018). *Travesti/ Una teoría lo suficientemente buena*. Bs As: Muchas Nueces.
- Wittig, M. (2018). *El pensamiento heterocentrado y otros ensayos*. Santa Fé. Bocavulvaria Ediciones.
- Young, I. M. (2005). *Meditaciones menstruales en Sobre la experiencia del cuerpo femenino: Lanzar como una niña y otros ensayos*. Nueva York: Oxford University Press.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora y Diseñadora en Comunicación Visual (UNLP), se formó en “Educación, Imágenes y Medios” por FLACSO, Diplomada en “Construcción de Proyectos en Ciencias Sociales” en IDES. Doctoranda en Educación por la UNR. Actualmente trabaja como docente en la Facultad de Humanidades (UNMdP) y en una escuela secundaria técnica. Forma parte del Grupo de Investigación del GIIEC -CIMED. Y del Grupo de Extensión Pedagogía dependiente de la FH de la UNMdP. [obaronezallocco@gmail.com](mailto:obaronezallocco@gmail.com)

<sup>2</sup> Mediante un encuentro virtual mantenido en Junio del 2020 con Ileana Diéguez respecto de la utilización del concepto ética considere la importancia y vitalidad del mismo como acto responsable y asumido de la dimensión de los actos que realizamos en los territorios concibiendo que somos en lxs otrxs. Se considera la ética entonces como acto de posicionamiento y negociación en el (des)acuerdo con lxs demás.

<sup>3</sup> Menarquía en griego significa la primera luna y en latín el primer mes, la primera menstruación. Por tanto menarquía se llama al primer sangrado de una persona menstruante.

<sup>4</sup> Se considerará una propuesta de taller virtual si el aislamiento preventivo y obligatorio por COVID continúa, proyectando estrategias que habiliten una comunicación fluida.

<sup>5</sup> De acuerdo a la coherencia general de la propuesta del presente proyecto, es válido aclarar que no se considera que la observación no-participante no modifique el entorno o genere resonancias, ahora bien se buscará no influir en las participaciones, interpretaciones o posturas respecto de los temas abordados.

<sup>6</sup> Concepto que implica pensar tanto en las políticas estatales en materia de salud y educación como en otras áreas como lo son los trabajos, las culturas y las justicias en clave de género.

<sup>7</sup> Parafraseando con cariño a Gloria Anzaldúa “*El sentido y el valor de mi escritura se miden por el riesgo que corro y la desnudez que logro*” (2019,30).





**“Narrativas entre las visualidades y experiencias (auto)biográficas del ciclo menstrual”** Ornela Barone Zallocco / pp. 42-54

---

<sup>8</sup> Esta investigación en desarrollo se propone persistentemente visibilizar el ciclo menstrual de modo no genérico, biomédico ni heteronormativo, por eso se invita a conectar con la energía del momento independientemente de atravesarlo en el cuerpo o no, para acercarse sensiblemente a todos los cuerpos.

<sup>9</sup> Se hace referencia a los materiales o narrativas que comprenden de modo romántico las fases lunares y menstruales ejemplo Luna nueva etapa sangrante, luna llena ovulación, etc. Esto es posible visualizarlo en libros como Luna Roja de Miranda Gray.



## ENTRE-VISTAS SENSORIALES: DESCOMPOSICIONES CON LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

### SENSORY INTER-VIEWS: DE-COMPOSITIONS WITH THEORIES OF EDUCATION

### ENTRE-VISTAS SENSORIAIS: DECOMPOSIÇÕES COM TEORIAS EDUCACIONAIS

Francisco Ramallo<sup>1</sup>  
Sebastian Trueba<sup>2</sup>  
María Marta Yedaide<sup>3</sup>

#### Resumen

Las entrevistas suelen ser las formas más recurrentes en los trabajos de campo de docencia e investigación en educación; lo indecible en aquella letra escrita, que por su sutil y espontánea condición no aparece, es por ellas registrada. La compulsión intelectual que la agobia se detiene al desconsiderarla como un instrumento de extracción de datos de la realidad, aludiendo con y no sobre las experiencias que hacemos carne de la investigación. En este texto compartimos una narrativa de escucha, conversación y constelación que actúa como devolución a los podcast que el grupo de estudiantes de la cátedra Teoría de la Educación en su cursada 2022 nos compartió a modo de trabajo práctico. El guión que colocamos en el título de esta metodología, técnica o instrumento –nunca teoría- es oportunidad, entonces, de referenciar ese intermedio que interpone un narrar visceral, minúsculo y autobiográfico.

**Palabras clave:** formación; entrevistas; investigación; teorías de la educación

#### Abstract

Interviews are a recurrent practice in teaching and research fieldwork in education; what is too subtle or spontaneous to become accessible in the written word can be registered there. Beyond intellectual compulsion, the interview may cease to be considered an instrument for the recovery of data and, instead, turn into a means to delving into the experiences we embody as research participants. In this article we share a listening narrative, conversation and constellation triggered by the evaluation of a task in the seminar Theory of Education in 2022. The script we use for the interview- never a theory itself- becomes a way to wander around visceral, tiny and autobiographical narrative production.

**Keywords:** education; interviews; research; education theories

#### Resumo

As entrevistas costumam ser as formas mais recorrentes no ensino educacional e no trabalho de campo da pesquisa; o indizível dessa carta escrita, que não aparece por sua condição sutil e espontânea, é por eles registrado. A compulsão intelectual que o assola cessa quando é desconsiderado como instrumento de extração de dados da realidade, aludindo com e não com as experiências que fazemos carne da investigação. Neste texto compartilhamos uma narrativa de escuta, conversa e constelação que funciona como um retorno aos podcasts que o grupo de alunos da cadeira de Teoria da Educação em seu curso de 2022 compartilhou conosco como um trabalho práctico. O hífen que colocamos no título desta metodologia, técnica ou instrumento –nunca uma teoria- é uma oportunidade,



então, para referenciar esse interlúdio que interpõe uma narração visceral, minúscula e autobiográfica.

**Palavras-chave:** treinamento; entrevistas; pesquisar; teorias educacionais

Recepción: 10/11/2022

Evaluación: 22/11/2022

Aceptación: 29/11/2022

## Introducción

*Por supuesto que los científicos no pueden prescindir de las explicaciones. Pero explicar puede asumir formas muy diversas. Puede ser recomponer historias complicadas como otras tantas aventuras de la vida que se obstina y que experimenta todos los posibles, puede ser intentar elucidar el enigma de los problemas a las soluciones que han inventado, pero también puede consistir en pretender encontrar una teoría general todoterreno a la cual obedecerían todos Vinciane Despret<sup>4</sup>*

Siguiendo a Vinciane Despret (2022), hay explicaciones que multiplican los mundos y honran la emergencia de una infinidad de maneras de ser. Optamos por ese horizonte y desestimamos las definiciones que disciplinan, en pos de revivir algunos principios elementales de una lectura no recta (Britzman, 2016). Como en la curaduría de una obra de arte, nos proponemos revalorizar al conjunto de voces que colaboran en asumir a las experiencias sensoriales que cada uno de nosotrxs habita en las des-composiciones de las teorías de la educación<sup>5</sup>.

Descomposiciones es un concepto al que solemos recurrir para remarcar la importancia de la experiencia sensorial en la investigación, cuando nos resistimos a asumir posiciones a priori y vamos emergiendo en cambio en el proceso de vincularnos con otros seres. Más allá de una posición como sujetxs al estilo del testigo modesto (Haraway, 2004), nos disponemos a aprender a volvernos más dispuestxs a la escucha, más curiosos por conversar y ávidos por constelar con otros seres que llegan a la rueda a contar (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022).

Desde 2018 componemos y habitamos la cátedra Teoría de la Educación; primero la vivimos como una asignatura optativa para la Licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Humanidades y posteriormente como un curso obligatorio de la Licenciatura en Ciencias de la Educación –recuperada luego de 43 años– y del Profesorado, que este año también se iniciara en nuestro Departamento en la Universidad Nacional de Mar del Plata. María Marta Yedaide, Francisco Ramallo y Sebastian Trueba fuimos quienes comenzamos esta conversación entre la docencia y la investigación como cotidianos pisos de interrelación. A la cátedra luego se sumaron como Ayudantes Ileana Correa, Ornela Barone Zallocco y Rosario Barniú, además de un conjunto de adscriptas y becarias.



Desde el principio nos propusimos in-disciplinar-nos frente a la tradicional compulsión a repetir historias moderno-coloniales de las teorías pedagógicas, y vamos delineando en cambio posibles recorridos errantes por genealogías ex-céntricas mientras invitamos (y nos invitamos) a abordar esas gramáticas que los grandes relatos han gestado y nos afectan, tanto en las instituciones educativas y contextos de educación popular como en la inmanencia de los cotidianos.

Desde un posicionamiento ético-onto-epistémico que comprende a las Teorías como Grandes Relatos -es decir, como narrativas investidas de poder social en la disputa continua por las significaciones (Lyotard, 1979; Yedaide, 2017)- esta asignatura busca gestar oportunidades para la concientización de las propias creencias -las narrativas en algún sentido minúsculas-en su relación con los Grandes Relatos vivos en la contemporaneidad y las posibilidades para la desestabilización de lo instituido y la refundación/performance de reexistencias. Por este motivo, el recorrido comienza con la escritura y la metalectura de la propia narrativa respecto de la educación, lo cual implica una coreografía para la enseñanza que compromete la voz del estudiante en necesaria y simultánea interlocución y que, al tiempo, altera lo frecuentemente considerado como “contenido”. El primer gran contenido a trabajar da audibilidad a lo conocido por cada estudiante, desde la convicción de que la ignorancia es un efecto del conocimiento, como nos enseña Eve Sedgwick (1997). De hecho, nos hemos rebelado también contra la convención de llamar “práctica” a esta narrativa de inicio, pues reconocemos en ella la manifestación y producción de un gran número de teorías.

Luego de este primer momento, que toma como contenido la narrativa personal de la/el estudiante, el recorrido propone la discusión de las narrativas maestras contemporáneas-aquellos Grandes Relatos que con-forman las matrices de inteligibilidad en este tiempo-espacio-, así como de los relatos que las disputan en diversos grados. Finalmente, el trayecto propuesto deviene en la exploración de la investigación como una práctica capaz de afectar y producir relatos (y producciones en otros lenguajes) como micromovimientos ético-políticos (y estéticos). Los contenidos se disponen como flujos eróticos que interceptan también otras habituaciones académicas, tales como la intelectualización, la mediación lineal, la racionalidad evolucionista y retórica salvacionista Humanista, y otras evangelizaciones de la positividad moderna. Estos flujos eróticos -es decir, vivos y creativos- actúan como estados de olvido de sí mismo, en oposición a la cavilación y a la preocupación. El encuentro con los estudiantes apuesta, entonces, a avizorar teorías de la educación que podrían ser aún no pensables, posibles o legibles. Su propósito es hacer saltar el continuum del campo, en una futuridad antinormativa y desidentificada, justificar



una lectura que restaure al placer por encima de las heridas de la objetivación, la normalidad y la colonialidad del realismo epistémico.

En este marco ético, epistémico y ontológico solemos proponer una experiencia de trabajo de campo sencilla pero contundente, que nos dispone a la alter(n)ación mediante una escucha profunda y curiosa. La entrevista nace en este hogar por nosotrxs habitado. Y precisamente en estas coordenadas compartimos aquí una suerte de curaduría que se gesta en oportunidad de hacer una devolución a los podcast que el grupo de estudiantes de la cátedra Teoría de la Educación en su cursada 2022 produjo a modo de entrega de su segundo trabajo práctico.

Con la historia oral, los estudios de la memoria, el enfoque biográfico, la narrativa autobiográfica y las teorías cuir narramos un descentrar en la omnipresente voz de una experiencia en la investigación. Victoria Crego la utilizó en su investigación doctoral como una manera de narrar la voz, colocando un guión visceral, minúsculo y autobiográfico (Crego, Ramallo y Porta, 2022). En ese intermedio que interponen los sentidos, en su investigación sobre los profesores memorables Victoria se meció entre la voz del entrevistado y la suya propia, como una experiencia que ambos asumen al corporizarse recíprocamente en el devenir del trabajo de campo. Es lo que Susan Sontang (1984), con la idea de conainterpretación, sitúa entre la erótica y la hermenéutica. En dicha separación está la posibilidad de reducir el mundo a la realidad que es o expandirlo en la experiencia que los sentidos le otorgan a las teorías.

También ensayando la disfractación de una narrativa que equilibre al dato con la acentuada experiencia, Victoria Crego, Francisco Ramallo y María Marta Yedaide (2021) nos interesamos en priorizar el relato de lo que nos ocurre como investigadorxs y lo que nos provoca movilizar estas (otras) narrativas. Aprovechando el análisis de los registros (auto)etnográficos asociados a las entrevistas realizadas, y dislocando los modos tradicionales de valorar los contenidos de las investigaciones educativas, nos detenemos en los sentimientos docentes más recurrentes como binomio en las ciencias sociales: el placer y el dolor. El texto de referencia conjuga las voces de una tesista, su tutor y una convidada a reflexionar colaborativamente en los sentidos que se les/nos ofrecen en el proceso de una investigación, en la cual los contenidos no podrían ser pensados en términos de datos descubiertos sino de experiencias vividas. Del mismo modo en que las entrevistas a docentes supusieron para la entrevistadora desplazamientos afectivos, apostamos a que el posterior relato coral que entonces enhebráramos inaugurara no un cúmulo de conocimientos adquiridos sino un manojo de reflexiones sobre lo vivido. El acontecimiento resultante se presentó como un oportuno discurrir respecto de la vivencia gestada, ya que el contexto y la práctica de contarle y revivirlo en compañía conformó un



locus potente para la comprensión de las experiencias allí comprometidas. Alumbramos en esa ocasión un aporte valioso “asociado a las desigualdades sociales, los afectos y los dolores manifestados, que desencadenan la violencia pero también la resistencia, en un movimiento específico de esos espacios de conocimiento que, al mismo tiempo, fomentan la reproducción y la insurgencia ante el status quo” (Crego, Ramallo y Yedaide, 2021, p. 239).

Anteponer la vista es un entre. La compulsión intelectual suele obstinarse en considerar a la entrevista como un instrumento de extracción de datos de la realidad. En escenarios en los cuales todo es un recurso para la espectacularización, las entrevistas suelen ser las formas más recurrentes de interacción en las ciencias sociales y de la comunicación; son sin dudas frecuentes en el trabajo de campo, tanto en la docencia como en la investigación en educación. Quizás la predilección por las entrevistas se explique por esa capacidad que tienen de asir lo indecible en la letra escrita– aquello que por su sutil y espontánea condición no aparece excepto en las voces, sus tonalidades, texturas e inflexiones. Como metodología, técnica o instrumento –nunca teoría- la entrevista es oportunidad, entonces, de referenciar una narrativa de escucha, conversación y constelación.

El primer movimiento de este texto actúa al modo de una curaduría de una obra de arte, al estilo que resuena la lectura de Susan Sontag (1984) respecto de la conainterpretación en estas latitudes. Buscamos escuchar, revalorizar y reconocer las devoluciones a los trabajos prácticos para componer una evaluación un poco menos normativa y recta. En el segundo movimiento, las entre-vistas actúan como un giro sensorial de los relatos para reflexionar epistémicamente sobre la distinción entre los sujetos, porque en la experiencia habitamos sus ambientes. En el tercer momento reconocemos lo inmediatamente concéntrico y no abstracto ¿Qué aprendemos a leer con estas entre-vistas en tanto descomposiciones en/de/con/por las teorías de la educación?

### **Entre-vistas sensoriales**

Aine Gerez y Gonzalo García, en su cambio de voces, hacen sonido, presentación y movimiento del café con Andrea. Una docente que iniciándose en pandemia, coloca al vacío del conocimiento en la relación que asume desde la teoría. Corporeidad y vivencia, “Sin preguntas formales comenzó a contar sus narrativas propias” (*Podcast educativo*, Audio 1).

Voces y fotografías, posiciones dependientes entre la educación y la transformación social. Praxis, sorprendente y diferente, educación contra-hegemónica (Kincheloe, 2008). Voces en off de una práctica emancipatoria, la liberación que nombran referenciando a Paulo Freire (2002) y a bell hooks (2021) en la pedagogía oscura que invoca un fracaso;

ayudarse con los ayudados en pequeños cambios de una sordida realidad. Alberto dialoga con Jack Halberstam (2018) en conversación con Natalia Fernández, Sabrina D'ippolito y Majo González (Elsa), al estilo de la recurrencia de voces que bell hooks (2021) en su continuidad multiplica a la identidad (*Entre-vistas afectantes*, audio 2).<sup>6</sup>

¡Silencio, vieja! me narro en las huellas que hacen historias tanto como en las historias que hacen huellas (*Los miedos se arrastran, ¿cómo nos relatamos a nosotras mismas?*, video 3). Mari Fierro y María Laura Álvarez, sentires y sentidos, musical insurgencia y fotografías de una performatividad feminista. Los setenta y cinco años de Ada la separan de una niñez que tuvo que pensar para sí misma, re-inventando un pasado con un lenguaje a desenraizar con las heridas del patriarcado. En La Esperanza, Misiones, la crianza de hermanos la alejó del campo de su padre tanto como de la casa en la que limpiaba su madre. ¿Un feminismo sin saber o una lucha sin teoría? Las fotografías en las voces que



enfrentaban a un padre alcohólico, que reescriben el pasado de su cultura patriarcal. Enfrentamientos por y con las tareas del hogar, castigos severos que huyen más en los silencios. Vivir y salir de una historia, una escolarización suspendida que culminó en su secundaria obligatoria en 2017. Una lectura que excava

en el subtexto de las mujeres de Sontag (1984).





Fotografías de Ada, compartidas por las entrevistadas.

Lucía y las frutillas de un postre que ya se comió. La primera entrevista de Victoria Luci en el segundo año de la escuela secundaria con su profesora de geografía la acerca a quien le habló sobre las emociones en la escuela para repreguntar por aquello que consideramos negativo en la enseñanza y para visibilizar las ignorancias en las formas de enseñar. A pesar de una compañía frustrada— porque su original compañera abandonó la cursada—la sorpresa feminista la llevó a teorizar con la escritora y profesora que en el Encuentro Nacional de Mujeres en San Luis la abrazó y la regresó a las autoevaluaciones, las rupturas de paradigmas y las resonancias con sus experiencias de estudiante (*Re-encuentros*, audio 4).<sup>7</sup>

Lo que no se nombra no existe, poner en palabras como pulsión para comunicar ¿qué? , ¿de qué modo nos comunicamos en la educación? ¿Y vos qué estás haciendo para cambiar lo que somos? El podcast de Anabella Costa y Francisco Loguercio se inscribe en la educación liberadora, en la teoría como narrativa para construir una realidad con el otro. La validez del otrx y el diálogo, las tradiciones dentro y fuera de la opresión, Paulo Freire (2002) y las redes de interdependencia (hooks, 2021). La formación adoctrinante común, que combina la voz de María Belén para y desde el activismo sexual al cuestionar a los adultos excéntricos, al tiempo que no se deja atravesar por los procesos, las experiencias infantiles y la educación primaria. Cambio de voces, interrogación y discursos en ebullición. Pedagogía, sesgos y modelos; ya no hay un hombre soberano ni es el centro la reflexión de sus actos. Tomas Tadeu Da Silva (2000) resuena: no hay lugar para teoría del sujeto ni sujeto en inscripción (audio 5).





Una amante de la pedagogía y la educación se afirma en el cambio, en su enunciación y en los ecos que Erica Mercado y Analía Rodríguez Arrayet recuperan, en los matices que se activan al preguntarse el cómo, con quién y para qué conversamos. Alterada por lo cuir, su entrevistada goza en los encuentros con lo alterno y en los hitos que ellas mismas marcan como lugar en cuestión o crisis en posición. La autovalía, las experiencias educativas, el satisfacer intereses y el haber vibrar permeabilizan un decir que desaprende el trayecto de la pedagogía tradicional en la dificultad de la escuela socializadora. La educación lo es todo; familia y escuela, madres y mujeres con palabras desvalorizadas (*Resonancia de una voz afectada y afectante*, audio 6).

La voz de Jack Halberstam (2018), para repudiar el camino de lo conocido, eclosiona en el profesor de matemáticas que siete años atrás tuvo Macarena Montenegro. Federico fue entrevistado por ella y por Aldana en una experiencia que las invitó a correrse del lugar de alumnas. Más allá de la categorización inconsciente, la voz de Susan Sontag (1984) repiensa la tensión entre lo particular y lo colectivo que se potencia en un aprendizaje significativo. El énfasis en el saber de la escuela tradicional se interrumpe con el viaje a una escuela secundaria, que entre los grandes relatos pedagógicos potencia la individualidad de una particular relación docente-alumno para la teoría de la educación. La función pedagógica social y los derechos de los docentes le prestan atención al tiempo de enseñar (audio 7).

Giros de un fluir orgánico; Sol Guardiola conversa con Joaquín para encauzarse en un río que ya está marcado. Contrapreguntas y diálogos para tomar cuerpo en una historia. Recuperar una canción y volver a la escuela. Desde la mañana al despertar, sus voces reconocen una historia de militancia, una historia de educación y una historia de vida. Atravesadxs por un modo de existir, entrevistado y entrevistadora valorizan a los conocimientos aplastados por las prácticas hegemónicas, habilitan a la entrevista como un hecho educativo, afectivo y político (*Flujo de palabras*, audio 8).

Tres entrevistadoras-entrevistadas reflexionan sobre la necesidad de que existan trabajos de campo previos a la instauración de un programa público en un territorio, para que puedan reapropiarse los intereses absolutos en una comunidad. Verónica Castillo y Marcela Quevedo se acercaron a Yamila en la asociatividad de la educación inicial y el aprendizaje basado en servicio social; una escuela que se acerca a otras instituciones o actúa dentro de otros grupos sociales con el propósito de mejorar la sociedad en la que vive. La pedagogía crítica (Freire, 2002) y el enseñar a transgredir (hooks, 2021). La educación va por ahí, dicen, como erótica para oír (Sontag, 1984).

No era una, éramos dos, éramos muchos. Cuerpo y movimiento, bailar en un taller y una experiencia que no termina. El perfume que sacó Sonia irrumpió con un aroma de miradas,



sonidos y palabras. Encontrarnos en un mismo tiempo y lograr sonreír. Aprender a oír más y ver el detalle. Teresa Berterreche y Maricel Vidal atraviesan el relato y el relato las atraviesa. Los pueblos originarios, el folklore y los diseños curriculares, una flecha invertida entre saberes científicos e ingenuos. Espacios y Tiempos, posibles, plurales. Unión con otros, comunicarnos y mirarnos a los ojos. Resistencia y miedo plural, eso que nos construye y que nos deconstruye. Identidades que hacen historias, miradas que permiten vernos en el todo. El círculo de la periferia, el acervo tradicional vigente y sentido del acto social, resignificar momentos, volvernos experiencia, relatos incorporados en el cuerpo (*Culturas que nos entrelazan*, audio 10).<sup>8</sup>

El reencuentro para conversar sobre prácticas y escenarios educativos hizo que Julieta Velilla y Julieta Lapioggia narren una experiencia de desaprendizaje de las normas, el disciplinamiento y la forma de transmitir saberes de un pasado no tan lejano. Pese a ello, el tiempo y la emergencia de conceptos. La psicopedagogía y educación inicial, las vidas que se entraman en un reencuentro de cuarto grado. Volver a la infancia y al fracaso reivindicado. La inclusión, el reencuentro y las entrelíneas que surgen al narrar la educación (audio 11).

La pasión es una gruesa arteria, una boca que pronuncia el mundo y un juego de deseo e ilusión. Lo que se dice con la boca no se sostiene con la mano. Dictadura, neoliberalismo y pandemia componen una narrativa para sobrevivir en contextos históricos en los que bailar es un sueño cumplido. Impulsos y ausencias de convivir con lo la falta. La resiliencia, sacar el dolor encerrado en los momentos para hablar. Educación y docencia, maneras de pensar y formas de posicionarnos frente a la vida. Campos de batallas y gobiernos burocratizados del enmascaramiento de poder de unos sobre otros. Con el deshacer y el no saber, Rosario Garzón, Agustina Suárez y María Capetolo narran formas más creativas de ver el mundo. Desconocimiento caótico, voces en conjunto, niños sin culpa por vivir y vida más allá de la producción, ¿cómo sostenemos el mundo? (*Lo que se dice con la boca no se sostiene con la mano*, audio 12).

Claudia Longo recomendó y acercó una experiencia espontánea para conversar junto a Verónica Scalona y Débora Gaitán; el desconocimiento y el fluir aparecen como el natural modo de dialogar. Experiencias educativas que nos hacen querer más. Improvisar y dejarse llevar por la palabra; una profesora de educación física que toma su práctica como la excusa para narrar un mundo que puede surgir en cualquier ámbito. La elección como valor de educación y el cambio de la mirada. Transformarse uno mismo, intervenir en la realidad sintiendo para dentro. Enriquecerse a flor de piel en una educación que nos atraviesa (audio 13).



Tomar un café con quien se propone descomponer un dolor social. Georgina Córdoba y Claudia Piottante se escuchan junto a Ezequiel. Conversan sobre un proyecto político, un club de barrio, con una gramática de la posibilidad para habitar otros espacios y buscar revancha a la injusticia. Una oda a abrazar niñeces con pérdidas afectivas y con desprotección del mundo adulto, en la que la intención de bell hooks (2021) es responsabilidad y las heridas solapadas priorizan la inclusión por lo que queda afuera, lo que no se puede y lo que no se sabe. Como en Jack Halberstam (2018), en esta comunicación no es cierto que el éxito lo tienen las buenas personas y el fracaso es resultado de una mala actitud; aquí se conocen las condiciones y se sensibilizan. Ezequiel es hermano de Georgina y las tres son participantes de historias; el duelo pandémico por la pérdida de una madre que nunca se irá de esta tierra y las diferentes miradas de las infancias. Voces interpretantes que no pretenden descubrir un significado verdadero, sino la superposición entramada de una vivencia sincrónica con una diacrónica (Sontag, 1984), un giro con lentes afectantes, lingüísticos y lo *cuir* cuyo telón de fondo es el tiempo, la energía y la sensibilidad (*Trascender lo interpersonal*, audio 14).

Crear en algo y buscarse en los márgenes. Camila Moreno y Carolina Vargas Pisani se detienen y la miran a Laura a los ojos. Su entrevistada es una de las fundadoras de la Escuela experimental del Mar, un proyecto alternativo que las conmueve por la relación de comunidad, la cooperación, las familias presentes y la educación viva. Risas y voces encimadas, preguntas y fibras tocadas. Lo que sucede más allá de las palabras, en los murmullos de las flechas que se lanzan. Los horizontes de futuro, las (im)posibilidades burocráticas, el mantenerse en pie y las rendiciones que no dejan a nadie atrás. Sin miedo al fracaso, las tres se ven. Traen los sonidos de una entrevista, en las que ellas se difuminan en el ambiente. Justicia, vacíos y exigencias que nos sacan la identidad, la importancia del silencio, la escucha, el respeto y el intercambio para pensar juntas una escuela diferente (audio 15).

Las historias se cuentan en un momento y lugar en específico. Agustina Molteni y Iara Fioriti entrevistaron a María, una profesora de actuación cuya biografía es narrativa de arte y educación. Poesía entre líneas, músicas y dulces voces. Exposición, fuerzas poéticas y espacios, un café que ella eligió por las remanencias porteñas de un pasado vivo. La pasión, el cuerpo movilizado por palabras y la ambientación. Crear, recrear y apropiarse, resonancias con las teorías de la educación. Melodías para cuidar y espacios de resistencias, artes políticos, sentidos colectivos, solidaridades y liberaciones. Paulo Freire (2002) y una educación para entregarse y dejarse afectar. Sentidos y técnica corporal, la entrega emocional de una artista-educadora. Una biografía, atravesarse y dejarse atravesar (audio 16).

La sensibilidad permite la transformación, dar vuelta todo desde nosotrxs mismos. En sus escuchas Micaela Peirano y Lucía Espina afirman que comunicarse con personas nos hace comunes, una maravilla extraordinaria del cotidiano para abrir la experiencia y abrirse a la experiencia. Lenguajes propios, reconstrucción de memorias y líneas al estilo rizomático. Como las huellas que se comparten con lxs alumnx, la relevancia de lo vincular en la experiencia educativa entrama contextos, aprendizajes y disciplinas respecto de lo que significa la educación en una vida. Escuchar es predisponerse en el hacer. El concepto no es repetición, es hacer; habitar una experiencia infinita que ya no puede ser interpretada de una misma manera, resonando dentro de una; lxs otrxs enseñan lenguajes. El fracaso del sistema lleva a pensar otras formas de habitar el mundo y producir transformaciones (*Conversación con un tal José Luis*, audio 17).<sup>9</sup>

Decirle a ese niño que hoy es mi papá que la vida es afectante. Florencia Márquez y Florencia Castañares se juntan a conversar con una imagen intervenida de niñas; infancias y recuerdos en el aula, conversando con nuestras vidas e interrogando al tiempo. Las huellas docentes y las marcas en los docentes, vínculos (pedagógicos) inspiradores. La disciplina como la punta de un iceberg, la violencia y el castigo. La performatividad de la raza y la justicia social. Detenerse y conmemorar las biografías que nos atraviesan con un propósito, personas con nombre y apellido que hacen a las experiencias más amables, posibles en la música del recuerdo. ¿Cómo recordamos a nuestros maestros?, ¿cómo se entraman conocimientos y afectos? Andar por la vida, tiempo posible aún no legible. Valorizarnos en la pluralidad de cuerpos y el campo colectivo (*educ-AR: entrevista a Ariel*, audio 18).<sup>10</sup>



Portada del podcast educ-AR

Diálogos de diálogos, conversaciones. Luciana Albornoz, Milagros Aumirall y Melani Bausela alimentan experiencias y habitan un espacio junto a Damián. Mates y tortas negras, sentir el azúcar morena en la boca mientras resuena la voz de Sara Amhed (2019). Voces en simultáneo y significatividades de símbolos materiales, la identidad como acto de



hablar de sí mismo. Conocerse desde la experiencia, hablar de lo que carecemos. Virtudes y transparencias, reconocerse en el tiempo y en la escuela, la identidad. Autovalorarse en lo cercano, núcleos y políticas de amistad, inspiración y lazos para hacer, colaboración familiar. Oportunidades en la crisis, recuperar la escucha, cambiar (*Entre-vista aires de escucha*, audio 19).<sup>11</sup>

Incomodar a la normalidad, incomodarse con la normalidad. Alexis Gallardo y Elio García apuestan a hacer emerger en los recuerdos de la escolaridad una melodía que narran junto a la voz de Paula y Fernanda, maestras-directivas de la Escuela Especial N°510 de Mar del Plata. La incitación de las historias únicas en los datos y los lenguajes que de ellas devienen descompone una experiencia de educación respecto de las maneras de ver al aprendizaje en la sociedad, salirse del camino recto y cuestionar la normalidad expresada en el enunciar. Las otras elecciones, lo reconocido como mejor y la forma tradicional de la escuela, entraman una teoría a enlazar (audio 20).<sup>12</sup>

Conexión con la naturaleza, grandes relatos y formas administrativas estructuran las detenciones que Marisol Giorgi y Micaela Pacheco recuperan en una vida scout. Como una intromisión de formas en un sistema único y tradicional, se desorienta el dar luz que Jack Halberstam (2018) busca en las resistencias al abandono de las formas de llegar. Curiosidad de un maestra de nivel inicial en las propias interpretaciones. El conocimiento débil, la escuela nueva y la vida familiar. ¿Cómo estructuramos al amor?, ¿cómo opera en una vida? y ¿cómo habitamos los relatos y los hacemos nuestros? Contrahegemonías en un modelo funcional de convivencias y presencias, roles instituidos en el patriarcado, reconocer relatos y tomar posiciones, emoción y representación dentro de una vida. Entretejiéndonos con nuestra propia vida, somos aquella sorpresa que nos fascina (audio 21).<sup>13</sup>

Formas de inclusión que nos invitan a discapacitar-nos. Resignificaciones y reapropiaciones, la normalidad no es la que nos da permiso para la inclusión. Existencias discapacitadas que despiertan formas creativas, composiciones en conjuntos, desmitificaciones, múltiples conversaciones. Prácticas, horizontes e interrogantes para reorganizar los entornos territorializados. Florencia Márquez, Valeria Crosa y María Spoleto. Educación, representaciones sociales sobre la discapacidad en reconocimientos y expansiones. Empatías, testigos, acompañantes y mediadores, resistencias y afectos. Conceptos que emergen, teorías crip y cuir, formas de vivir más allá de un sistema que compara nuestros cuerpos a un ideal y naturaliza otras múltiples desiguales distinciones (*Entre-disca: el cuerpo como territorio de resistencia y transformación*, audio 22).<sup>14</sup>

### **Experienciar una conversación**



La/el cientista de la educación concentra un capital social que afecta particularmente los sentidos que asume o puede asumir lo educativo. Se encuentra entonces en una posición privilegiada para (re)instituir dichos sentidos y también para deshabituarse la mirada, en pos de construir en colaboración nuevas respuestas en estos tiempos en que, como dice Sara Ahmed (2020), el camino se ha hecho pregunta. Para ello necesita reconocer sus propios relatos y las influencias que las narrativas legitimadas ejercen sobre sus modos de decir y decirse, así como explorar alternativas que habiliten una agencia política y erótica. Nuestra experiencia social discurre en gran medida en la inmanencia del cotidiano, en niveles de pre-discursividad y no discursividad que nos implican corporal, afectiva y emocionalmente; las relaciones en que participamos -que son en realidad transfecciones- hacen emerger performances que colaboran con la construcción de densidades semánticas, fosilizándose como lentes interpretantes. La palabra las trae a la conciencia y disputa su legalidad y su alineamiento con las opciones ético-políticas a las que deseamos adherir.

Siendo la educación una tecnología social primigenia y el momento contemporáneo un escenario de incomodidad respecto de los modos en que hemos vivido, las reeducaciones que se han vuelto ineludibles e importantes constituyen una oportunidad exquisita para la investigación educativa. Precisamente en la escritura, metalectura y reescritura de estas narrativas se halla el propósito fundamental de la propuesta didáctica que compartimos.

Específicamente, la cátedra Teoría de la Educación atraviesa sus cuatro flujos en el entremedio de clases teóricas, clases prácticas, talleres y el espacio de la realización de un trabajo de campo. Excepcionalmente durante la cursada 2022, estos dos últimos ambientes se conjugaron para habitar dos experiencias que en su continuidad, recursividad y profundidad des-componen las teorías de la educación primero a partir de una entre-vista y luego en un espejado análisis documental de la misma. Desde allí, también, nos asomamos a ver.

Susan Sontag (2003) ha colaborado con el reconocimiento y la comprensión de la postura voyeurista o de espectador que con-forma los regímenes de representación comúnmente activados frente a la desigualdad social. La dimensión política del sufrimiento se funda tanto en la posibilidad de identificación con lxs otrxs, como en la insensibilidad implicada en la falta de empatía inducida por fábulas modernas tales como la condición privada de la vida y la individualidad. Ante el disciplinamiento académico de los afectos, con este experimental texto narramos una sensación del cuerpo ante el disgusto patriarcal de la extracción de la realidad. Más que continuar con una enunciación racional, mediada e intelectual nos valemos de la perspectiva autobiográfica para reconocer un marcador narrativo en nosotrxs. Como una forma de relacionarnos con un conocimiento que ya no



queremos sostener más, asumimos una recogida de datos no extractivista que desorienta al individuo autónomo y racional desde un marcador narrativo corpóreo en la indivisibilidad con lxs otrxs. Un erótico andar para transbordar la actitud interpretativa del dato empírico, el contenido realista y la razón intelectual, olfatos, gustos, vistas, oídos y tactos entran una relación con nuestras corporeidades que nos desplaza hacia la performatividad.

En la experiencia pedagógica reciente, esta postura que viene madurando a fuerza de descomposiciones devino en la experiencia de escucha y conversación de los podcast; las entre-vistas supusieron una nueva difracción reflexiva, un nuevo juego de alternancias que amplió el horizonte hacia verdaderas constelaciones. Francisco Ramallo se implicó en recibir-y hospedar-los trabajos en medio de una escena de intercambio en el marco de una Beca de Integración Regional del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, durante los meses de octubre y noviembre de 2022, y mientras hacía una estancia posdoctoral en el Instituto Nacional de Sordos (INES) de Río de Janeiro en Brasil bajo la supervisión del Dr. Tiago Ribeiro. Como un libreto que no espera ser interpretado, se gestó una narrativa recursiva habitada por un conjunto vital que procura hacer inevitable el movimiento que la unifica. Oscureciendo los afectos de una mirada recta o hétero (Britzman, 2016), la vivencia transita la resistente ausencia de una sombra que articula archivos, palabras y movimientos, en un desplazamiento que posibilita reconocer discursos que no sean sólo intelectuales sino también corporales, afectivos y sexuales (hooks, 2021). Entre la ontología y la performatividad estas palabras le permitieron movilizar experiencias desde el placer de restaurar lo que le ocurre en este acto de investigar.

Las palabras no hacen hablar a la realidad; las realidades hablan por sí solas y ellas nos permiten enriquecer las posibilidades de con-vivir entre nuestros cuerpos. Con palabras, aunque no sólo con ellas, conversamos sobre las realidades que reconocemos, que habitamos y que representamos. Tomar la palabra es componer el mundo, reconoció el pedagogo Paulo Freire (2002), como el asumir de la potestad discursiva que enuncia una posición erótica más que hermenéutica y reconoce la propia experiencia sensorial. Diría Susan Sontag (1984) que interpretar la realidad es empobrecer el mundo. Y como el mundo ya estaba bastante empobrecido, el interés de Francisco se posó en poder oír, oler y sentir más a partir de las palabras.

Los podcast nos habilitaron a recuperar los sonidos que llegan a través de nuestros oídos, a recrear los olores narrados en danza con aquellos simultáneamente detectados por nuestros olfatos, los sabores capturados por la texturas de los alimentos de nuestros gustos y el con-tacto a través de nuestras pieles; el conocimiento atraviesa nuestros



cuerpos. Narrar todo aquello que nos ocurre a nosotros mismos con el conocimiento en el cuerpo recupera un espacio (inter)biográfico (Martino y Ramallo, 2022), que actúa como una constelación que nos ubica en los ambientes que habitamos en común-unidad (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022).

Dado que las historias nunca vienen dadas, sino que su descomposición emergen en la erótica de los lenguajes posibles, en su profundidad existe un atravesamiento descentrado. Si la narrativa es de quien da una historia a nuestra vida, uno no narra su vida porque tiene una historia sino que uno tiene una historia porque narra su vida (Delory-Momberger, 2003). El cuerpo como territorio de la investigación conecta nuestra vida con la de otrxs, reconsiderando la singularidad del concepto antes individual de autobiografía. Los flujos de nuestros cuerpos invitan a salirnos de nosotrxs mismxs, un estado extático que se funda en la emoción de estar afuera de sí (Martino y Ramallo, 2022).

Ser entrevistadorxs entrevistados por sí mismxs recoge los marcadores en el cuerpo y los estertores que desmarcan el epistemicidio de la experiencia sensorial (Trueba y Ramallo, 2021). Nombramos a la erótica para remarcar el lugar que ocupamos como investigación, aquel que está en la interdependencia de los cuerpos y no en la individualidad de un sujeto (Lorde, 2016). Nos detenemos en los modos de atención y el entusiasmo del cuerpo al escuchar las voces a la distancia. ¿Quiénes entrevistan y quiénes somos entrevistados?

Reconocer el valor de las experiencias sensoriales que vivimos en la investigación en educación pone al conocimiento en relación con nuestro cuerpo, transbordando la actitud interpretativa del contenido empírico, el dato realista y la razón intelectual. Dado que las historias nunca vienen dadas, sino que las descomponemos valorizando enunciaciones eróticas y lenguajes posibles, en la profundidad de esos relatos existe un atravesamiento común y descentrado. El narrar para Antonio Bolívar (2002) compone una epistemología, en tanto forma de relacionarse con el conocimiento que creamos y movilizamos en, con y desde un ambiente o enclave específico en el cotidiano educativo, espontáneo, sutil, innombrado y relevante—en este caso los podcast que hicieron lxs estudiantes.<sup>15</sup>

Este desplazamiento erótico, entre la ontología y lo performatividad, entre lo que es y lo que podemos hacer con aquello que es deviene de experiencias de investigación colectivas. Nos permite reconocer el valor artístico de la producción pedagógica, la performatividad del conocimiento desprestigiado y la domesticidad de las investigaciones vidas (Godoy Lenz, Ribeiro y Ramallo, 2022).

Comenzamos a advertir que el modo en que nuestras corporeidades habitan marca una estrecha relación con las propias miradas sobre los objetos de estudio elegidos. Así, María Victoria Crego -operada de las cuerdas vocales- con su “voz narrada” orientó su investigación a recuperar las voces de los docentes, indagando los modos de su





representación en un particular contexto. Martín Vera advirtió cómo es que el dolor en su cuerpo, en donde se encuentran dos o más huesos, volvió móvil las “articulaciones” que estudia entre la educación y la cultura en su división normativa. María Alejandra Estifique, redoblando la apuesta, tomó a los olores como la indagación de una fisiología poshumana que recoge el “aroma del cuerpo” en el juego conversado de la descomposición. Con estos reconocimientos conformamos el Grupo de Estudios APIE (Autoetnografía, Performatividad e Investigación en Educación), proponiendo imaginar al cuerpo humano desde la investigación sensorial en educación, desde las experiencias de una serie creciente de tesis de doctorado que en el campo de la educación y las ciencias sociales valoran las formas narrativas y performáticas del conocer. Epistemológica, conceptual y metodológicamente nos interesa salirnos del realismo de la investigación positivista sobre el cuerpo, en anatomías descompuestas por el acto de narrar reconocimientos de investigaciones-vidas. La experiencia del Ortorado –tal como llaman Francisco Ramallo y María Alejandra Estifique a su programa de formación doctoral- con la intención de invertir la racionalidad por la erótica– fue un hito en estos deseos autorizados.

Conversar en términos de los flujos sensoriales de la investigación en educación permitió desplazarnos de las tesis objetos a las tesis experiencias, del representar la realidad a experimentarla en este plano narrado. A la vez que, frente a la compulsión educativa, a la acumulación de saberes y a la explicación científica, elegimos ir por lo inmediato y por lo más cercano de nuestro habitar. Habilitar espacios para las experiencias sensoriales por encima de la rigidez de la dolorosa interpretación y transmisión que nos acecha. Crear formas de decir, narrar y expresar los efectos de los encuentros con el conocimiento, al acompañar procesos de lectura no recta (Britzman, 2016), contra-interpretativa (Sontag, 1984) o contra-recta (Ramallo, 2020) como modo de intervenir los deseos inmediatos.

Más allá de la pregunta sobre las narrativas que componemos en la educación, la descomposición de la instalación “Sin-Tesis” llevó a preguntarse ¿qué flujos componemos en la investigación en educación?. Una experiencia sensorial de reconocimiento no sólo intelectual sino también corporal, sexual y afectiva le condujo a retomar la noción de los flujos o de movimiento de fluidos. Si la sangre, la orina, la saliva, el sudor y las lágrimas en su caótica dimensión vibratoria atraviesan las narrativas que componemos, interesa el estado fluido de la materia en la experiencia sensorial y el movimiento del cuerpo que la noción de flujos enuncia. Como estados de olvido de sí mismo, discuten con la linealidad de la mediación de la transmisión pedagógica, la racionalidad evolucionista, la retórica salvacionista cristiana, la evangelización humanista y la intelectualización de la educación. Los flujos, entonces, descentran y proyectan inestabilidad o ambigüedad al reconocernos como sujetos individuales y autónomos.



Lejos de encriptarse en flujos cerrados, las narrativas que componemos en la investigación en educación oscilan y pendulan entre el incesante juego de instituir y restituir los cuerpos que importan. El placer y lo que fluye se mixturán y disputan entre sí, se solapan, se entrecruzan y se yuxtaponen. Aunque no se amarran, a Francisco le gusta sin-tetizar (en alusión a esta “Sin-Tesis”) lo siguiente: en la investigación en educación podríamos reconocer tres flujos narrativos en una doble adjetivación recursiva: patriótico-fundacional (caracterizado por la celebración de la modernidad y el eurocentrismo universalizado de la escuela patria, la institucionalización y legitimación de la desigualdad social), crítico-científico (caracterizado por la transformación tecnocrática, el instrumentalismo sistémico y el “deber ser”) e inter-biográfico (caracterizado por la condición performática de la utopía queer, es decir, el horizonte que nunca fuimos y nunca seremos).

El modo en el que enunciamos las narrativas que componemos en la investigación en educación fluctúa en medio de una conversación que también suele caracterizar al conocimiento científico: la separación entre investigación y vida. La ficcionalización del realismo epistémico separada de la rígida posición del positivismo empírico nos desplaza a las posiciones que estos flujos descomponen. Nos condicionan, y no son declaraciones de principios abstractos, sino que nos vinculan de diferentes maneras con una investigación en educación.

### **Referencias bibliográficas**

- 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: Editorial Caja Negra.
- Bolívar, A (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Britzman, D (2016) “¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* No9, Año 7. Pp. 13-34.
- Crego, MV; Ramallo, F. y Porta, L. (2022). Investigar la docencia: Desplazamientos eróticos en el estudio de los profesores memorables (con Victoria Crego y Luis Porta). V Jornadas del Departamento de Ciencias de la Educación. Mar del Plata, 27 y 28 de octubre de 2022 UNMdP.
- Crego, MC; Ramallo, F. y Yedaide, MM. (2021) Entre el dato y la experiencia: Reflexiones sobre el placer y el dolor en la docencia desde una (auto)etnografía en educación”. *Revista Argentina de Investigación Narrativa* N°1, Vol. N°1, pp.237-249.
- Da Silva, T. T. (2000). *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biografía y Educación: Figuras del individuo proyecto*. Paris, Anthropos.
- Despret, Vinciane (2022) *Habitar como un pájaro: modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires, Cactus.



- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI (Introducción / Capítulo 2).
- Godoy Lenz; R, Ramallo, F y Ribeiro, T (2022). *Investigaciones-vidas en educación: Escuchar, conversar, constelar*. Rio de Janeiro, AUVU.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Madrid, Egales.
- Haraway, D. (2004). Testigo\_Modesto@ Segundo\_Milenio. HombreHembra@\_Conoce\_Oncorrotón®: *Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. McLaren, P. & J. Kincheloe (eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Lorde, A. (2016). *Lo erótico como poder y otros ensayos*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.
- Liotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. USA: University of Minnesota Press.
- Martino, M. y Ramallo, F. (2022). Viralizar la (inter)biografías: Desplazamientos ambientales en la educación (post)pandémica. *Revista Communitas V. 6, N. 13*, 295-305.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the closet*. Los Angeles, Berkeley: University of California Press.
- Sontag, S. (1984). “Contra la interpretación”, en su *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona, Seix Barral.
- Sontag, S. (2003) *Ante el dolor de los demás*. Barcelona, Seix Barral.
- Trueba, S. y Ramallo, F. (2021). Estertores para la educación (física): Desmarcaciones con una pedagogía. *Revista de Educación Física y Ciencia Vol 23 N°1*, pp 1-10
- 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 inédita. Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

## Notas

<sup>1</sup> Profesor adjunto regular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades e investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Director del Grupo de Extensión Pedagogía y co-director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: [franarg@hotmail.com](mailto:franarg@hotmail.com)

<sup>2</sup> Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y del Grupo de Extensión Pedagogía de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente en los profesorados de Educación Física, Primaria y Especial en diferentes institutos de formación docente de la ciudad de Mar del Plata. Correo electrónico: [sebastiantrueba@gmail.com](mailto:sebastiantrueba@gmail.com)

<sup>3</sup> Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación e investigadora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Directora del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas, la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades y el Grupo de Extensión Reescrituras en el campo de la Educación. Correo electrónico: [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

<sup>4</sup> Despret, Vinciane (2022). *Habitar como un pájaro: modos de hacer y de pensar los territorios*. Buenos Aires: Cactus.

<sup>5</sup> Si bien conservamos mayoritariamente la utilización del masculino universal, en este texto estimamos oportuno utilizar a la x por su potencial desestabilizador respecto de los lenguajes (inclusivos).

<sup>6</sup> <https://youtu.be/Gq2YQpRbRHU>

<sup>7</sup> <https://drive.google.com/drive/folders/1XILRc0DXWgrunjquBrh-sCfOaTtMZCiO>

<sup>8</sup> <https://drive.google.com/file/d/1dW1gaitkoACD7ZRuhK8YgD4tppPyV7T0/view?usp=sharing>

<sup>9</sup> <https://www.spreaker.com/user/16632286/conversacion-con-un-tal-jose-luis-por-mi>

<sup>10</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=N3mOjZiJGYA&t=1s>

<sup>11</sup> <https://drive.google.com/file/d/126NwWICQIahbyTR3z0disBjlfFswNwJ9/view>



<sup>12</sup> <https://drive.google.com/folderview?id=1qvCpxxrSWTtk-0QGYivGsT9VT5o7Srt>

<sup>13</sup> <https://drive.google.com/file/d/1COuCsgaceWUvBbr-npz-OfQZIJXhYVXH/view>

<sup>14</sup> <https://www.speaker.com/show/5690526>

<sup>15</sup> Contenido en audio que un usuario puede descargar de internet y escuchar a través de un archivo o streaming. La ventaja del podcast es que se trata de un formato bajo demanda dado que el usuario lo escucha cuando desea hacerlo y puede oírse en diversos dispositivos. A diferencia de la radio, donde el locutor debe luchar contra la tentación del oyente de pasar a otra cosa, el podcast tiene la seguridad de que el oyente quiere escucharlo. Eso le permite relajarse y ser sincero, y a su público le facilita la identificación con el locutor.



## NARRATIVA DE LA VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO DESDE LA VOZ MASCULINA

### NARRATIVE OF DATING VIOLENCE FROM THE MALE VOICE

### NARRATIVA DE VIOLÊNCIA NO NAMORO A PARTIR DA VOZ MASCULINA

Luis Vicente Rueda-León<sup>1</sup>  
Santos Noé Herrera-Mijangos<sup>2</sup>  
Andrómeda Ivette Valencia Ortiz<sup>3</sup>

#### Resumen

La violencia en el noviazgo es un fenómeno bidireccional, donde mujeres y varones se ven inmersos y afectados por sus consecuencias a la salud. El objetivo del presente estudio fue relatar la experiencia de violencia en el noviazgo vivida por un joven varón, así como la influencia familiar internalizada y las consecuencias del rechazo amoroso en la infancia. Mediante una entrevista a profundidad y una serie de pláticas se recabó la información que pudiese ayudar a la creación de una historia de vida que mostrase la experiencia vivenciada. Los resultados se presentan en forma de novela, los cuales refieren detalles de la experiencia de violencia emocional, psicológica y sexual que sufrió el participante. Se discute que, aunque los factores desencadenantes y de resolución pueden ser diferentes, la comprensión de este fenómeno, a partir de más de una perspectiva y distintas vivencias, ayudaría a intervenir de mejor manera con esta problemática.

**Palabras clave:** violencia en la pareja; adolescencia; violencia emocional; violencia psicológica; violencia hacia el varón

#### Abstract

Dating violence is a two-way phenomenon, in which women and men are immersed and affected by its health consequences. The objective of this study was to report the experience of dating violence lived by a young man, as well as the internalized family influence and the consequences of love rejection in childhood. Through an in-depth interview and a series of talks, information was collected that could help create a life story that shows the experience lived. The results are presented in the form of a novel, which refers to details of the experience of emotional, psychological, and sexual violence suffered by the participant. It is argued that, although the triggering and resolution factors may be different, the understanding of this phenomenon, from more than one perspective and different experiences, would help to intervene in a better way with this problema.

**Keywords:** intimate partner violence; adolescence; emotional violence; psychological violence; violence towards men

#### Resumo

A violência no namoro é um fenômeno bidireccional, onde mulheres e homens estão imersos e afetados por suas consequências para a saúde. O objetivo deste estudo foi relatar a experiência de violência no namoro vivenciada por um jovem, bem como a

influência familiar internalizada e as consequências da rejeição amorosa na infância. Por meio de uma entrevista em profundidade e uma série de palestras, foram coletadas as informações que poderiam ajudar a criar uma história de vida que mostrasse a experiência. Os resultados são apresentados em forma de novela, que remetem a detalhes da experiência de violência emocional, psicológica e sexual sofrida pela participante. Argumenta-se que, embora os fatores desencadeantes e resolutivos possam ser diferentes, a compreensão desse fenômeno, a partir de mais de uma perspectiva e de diferentes experiências, ajudaria a melhor intervir nesse problema.

**Palavras-chave:** violência por parceiro íntimo; adolescência; violência emocional; violência psicológica; violência contra homens

Recepción: 15/06/2022

Evaluado: 29/09/2022

Aceptación: 10/11/2022

### Introducción

La violencia en el noviazgo es un fenómeno social el cual ha sido ampliamente estudiado en el entorno académico, sin embargo, las características que posee dicho fenómeno hace que sea considerado un fenómeno multifactorial, lo cual se refleja en sus modelos de explicación, entre ellos se encuentra el modelo de género apoyado principalmente por la corriente feminista la cual, a razón de los hallazgos en el fenómeno de la violencia en la pareja o marital, plantea algunas circunstancias; primero, que la violencia es ejercida principalmente del hombre a la mujer y que, tanto la violencia en el noviazgo y marital comparten dinámica (Castro & Casique, 2019). No obstante, algunas investigaciones han encontrado que la violencia en el noviazgo tiene más bien un desarrollo bidireccional, donde, además son las mujeres quienes presentan mayores comportamientos violentos (Rey-Anacona, 2013; Rubio-Garay, López-González, Saúl, & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2012).

Primero que nada, de acuerdo con Almonte y Halpern (2015) el noviazgo es entendido como una relación erótico-romántica en la cual dos personas comparten experiencias, pensamientos y emociones que permite el descubrimiento de sí mismo y de los otros para así lograr formalizar la relación. Dicha relación está cargada de intensas emociones que permiten el acercamiento hacia el otro, lo cual pretende llenar la necesidad de empatía, cercanía y lealtad, asimismo, es mediante el noviazgo que los adolescentes obtienen una fuente de aprendizaje sobre la intimidad con los demás, y es aquí donde los significados sobre el noviazgo o la pareja tiene su exposición (Morales & Díaz, 2013).

Los significados que dan los adolescentes a las relaciones de noviazgo o de pareja, en ocasiones, son heredados de los padres en una dinámica de aprendizaje e internalización de los valores y creencias, y es mediante la socialización primaria que los deseos, prácticas, comportamientos, emociones, formas de ser, reglas y *deberías* se instauran en los infantes, lo cual se manifiesta en las distintas esferas de la vida de los individuos, como pueden ser el noviazgo, donde creencias sobre el amor, la dinámica que se observada en los padres (siendo pareja y su comunicación con los hijos) se replica (García & Olvera, 2020). No obstante, cuando esta confrontación entre los significados y la realidad tiene un desenlace desagradable (rechazo/separación) puede generar en los adolescentes una idea de ser indeseables, lo cual puede provocar un pobre autoconcepto de sí mismo que desencadene en comportamientos poco adaptativos en las relaciones sociales futuras (Gracia, Lila, & Musitu, 2005).

En la actualidad se entiende que las relaciones de pareja o de noviazgo no pueden ser perfectas, a pesar de que al principio lo parezca, es más, el conflicto es parte natural del crecimiento y maduración de una pareja, sin embargo, realmente llama la atención que exista una contradicción tal al respecto de la presencia de violencia en el noviazgo, pues donde debería haber una fuente mayoritaria de emociones positivas, seguridad y estabilidad emocional se encuentra violencia (Echeburúa & Amor, 2016). Es aquí donde la violencia en el noviazgo, definida como todos aquellos comportamientos de carácter físico, psíquico o sexual que pueden perjudicar a la pareja, aparece (Gracia-Leiva, et al., 2019).

Rubio-Garay y colaboradores (2017) en concordancia con lo expuesto por la Organización Mundial de la Salud (2013) dentro de la violencia que puede existir en el noviazgo se encuentra la violencia física, sexual y psicológica. La violencia física refiere a todos aquellos daños producidos por golpes, mordiscos, bofetadas, empujones, arañazos, lanzamiento de objetos, ataques con armas, estrangulamientos, quemaduras o palizas. La violencia sexual se relaciona a violaciones, intentos de violación, coacciones físicas o psicológicas y uso de sustancias que modifiquen el comportamiento sexual de la pareja hacia un incremento no deseado de encuentros o prácticas humillantes. Finalmente, la violencia psicológica, se identifica por el uso de insultos, gritos, reproches, críticas, amenazas, intimidaciones, coacciones, humillaciones, ridiculizaciones, culpabilización e intimidación, aislamiento social, destrucción de las propiedades significativas, entre otras.

Asimismo, se ha planteado considerar a la infidelidad como un tipo de violencia, ya que supone la ruptura de un contrato previamente establecido al formalizar la relación de noviazgo o pareja, no obstante, al igual que los otros tipos de violencia, los desencadenantes para que ocurra cualquier tipo de violencia en el noviazgo son variados y poco claros (Romero, Rivera, Higareda, Solano, & Reyes, 2019). Dentro de las dificultades para el estudio de la violencia en el noviazgo se encuentra el hecho de ser un fenómeno multicausal, además posee dos características que se suman a esta situación, estas son la bidireccionalidad y la normalización; la primera implica que la violencia es cometida y sufrida tanto por hombres y mujeres casi por igual y la segunda es que ambas partes normalizan dichos comportamientos, justificando su presencia, sin embargo, se estima que son las mujeres quienes presentan una mayor prevalencia de violencia emocional o psicológica cometida y los hombres una mayor violencia sexual cometida, siendo en múltiples ocasiones que la violencia física cometida tiene prevalencia similar en ambos sexos (Castro & Casique, 2019; Rey-Anacona, 2013; Rubio-Garay, et al., 2017).

Algunos factores relacionados con la violencia cometida y sufrida son: experiencias de violencia previas, alteraciones emocionales intensas, celos y conductas de control, maltrato y abuso sexual en la infancia, baja autoestima, roles tradicionales de género, excesivas ideas románticas sobre las relaciones de pareja, entre otras (Martínez et al., 2019; Rey-Anacona, 2008; Rubio-Garay et al., 2015).

En México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2007) llevó a cabo una encuesta referente a la violencia en el noviazgo que comprendió edades de entre los 15 a los 24 años y los tipos de violencia física, psicológica y sexual, en este estudio se encontró que 15% de los encuestados reportaron violencia física, 76% violencia psicológica y 16% violencia sexual, estos datos son considerados sin distinción de sexo (Ramos et al., 2017). Asimismo, en otro estudio desarrollado por el Instituto Mexicano de la Juventud (INJUVE) se encontró que el 76% de parejas encuestadas manifestaron

haber sufrido algún tipo de violencia física o verbal (Consejo Nacional de Población, 2014).

Existen algunos modelos teóricos que pretenden dar explicación al fenómeno de la violencia, como puede ser la Teoría de Género, la cual estipula que es mediante la construcción social del género, los roles de género y los estereotipos de género los que dan pie a la dinámica violenta en las relaciones, donde la mujer es la principal afectada (Lee, Fiske, Glick & Chen 2010; Pocosoba; 2013), luego, la Teoría Ecológica la cual menciona que existen múltiples sistemas que coexisten e interaccionan entre sí, que predisponen, potencian o mantienen la violencia (Enríquez-Canto et al., 2020) y finalmente, el Aprendizaje Social de la Violencia, el cual menciona que la interacción violenta es aprendida mediante la observación previa de un modelo (Bandura, 1975, Cabrera, 2010).

Estos modelos mencionados, a excepción del referente al género, explican la violencia como una dinámica que no necesariamente tiene una dirección de víctima o victimario, lo cual complejiza aún más el entendimiento de la violencia en el noviazgo y a su vez, se dificulta aún más la comprensión de la violencia dirigida hacia los hombres, la cual ha sido estudiada desde hace muchos años atrás y ha demostrado la existencia de dicha violencia, que en muchas ocasiones tiene mayor ejecución por parte de las mujeres (Stets & Straus 1979; Straus, Hamby, & McCoy, 1996), no se ha alcanzado a dar la bases para su comprensión, lo que deja algunas ideas vagas, como el que existe mayor probabilidad de que hombres más jóvenes en relación con mujeres mayores que ellos sean más vulnerables a ser víctimas, en concordancia con la exposición a violencia en la infancia y el menor grado de estudios (González & Fernández, 2014), además se estima que existe mayor probabilidad de que los hombres sufran violencia física, si en la relación hay violencia emocional y sexual (Castro & Casique, 2019).

Con base en lo anterior el presente estudio plantea como objetivo general el relatar la experiencia de violencia en el noviazgo sufrida por un joven, en donde se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación ¿Cómo es la influencia familiar y el ideal por seguir en la relación de pareja? ¿Cuáles podrían ser las consecuencias del rechazo amoroso en la infancia? y ¿Cómo se sufre la violencia en el noviazgo?

## **Método**

### **Tipo de investigación**

La investigación es exploratoria, con corte cualitativo y diseño no experimental. Se utilizó un método inductivo-analítico el cual evita evaluar modelos, hipótesis o teorías preestablecidas, por el contrario, se centra en cuestionamientos generales e interrogantes que se suman en el transcurso de la indagación (Herrera, Luna & Solano, 2019). Por lo tanto, se refiere el uso de historia de vida como novela para la descripción del quehacer cotidiano de los sujetos, la cultura, los vínculos, el origen y lo vivido en el tiempo. Dicha novela conlleva la descomposición de la realidad para convertirla en objeto de estudio donde se aborda desde un enfoque situacional e histórico (Remedi, 2004). Con el presente método se pretende abordar el mundo empírico de los sujetos (parte humana, biografía y perspectiva de la realidad).

### **Participante**

El participante es un joven varón de 25 años, el cual estuvo en una relación violenta durante tres años de los 19 a los 22 años. Actualmente radica en Tulancingo, es soltero, de clase socioeconómica media. Concluyó sus estudios como psicólogo y labora como oficinista.



## **Escenario**

La entrevista a profundidad se realizó en la ciudad de Pachuca de Soto en una casa habitación particular en febrero de 2020, a la hora y lugar que el participante decidió.

## **Consideraciones éticas**

El participante decidió colaborar voluntariamente en la investigación y para protección se utilizó el seudónimo Marco. La entrevista fue a profundidad y se solicitó al participante su consentimiento para grabar el audio grabar. Cabe destacar que se tiene autorización del entrevistado para publicar los resultados con fines académicos.

## **Materiales y procedimientos**

Se utilizó un formato de entrevista semiestructurada que sirvió para realizar una entrevista a profundidad, además se tuvieron conversaciones con el participante para aclarar dudas sobre la experiencia referida. Una vez realizada la transcripción, se creó la historia (novela) con la información proporcionada. Cuando la novela se concluyó, se le presentó a Marco para agregar, quitar y modificar información que se considerara pertinente. Se aclara que los investigadores solo se convierten en relatores que construyen la novela que representa una realidad narrada por el participante y se contrasta con otros documentos.

## **Análisis de datos**

Para el análisis de la entrevista se identificaron los ejes y categorías preestablecidas y emergentes a partir de la narración del participante. Una vez obtenido esto, se alinearon las respuestas con los objetivos de la investigación y la selección de las partes teóricas.

## **Resultados**

### **El sufrimiento en el noviazgo**

#### **Ideal que seguir**

Marco es el primogénito, de un matrimonio entre un ingeniero industrial y una psicóloga. Un matrimonio que tiene 25 años de unión, de aquellos que cada día son más escasos por la longevidad del tiempo que permanecen hasta que la muerte los separa. Marco nació en 1995, en Tulancingo, Hidalgo, México. Vivió en su comunidad hasta que tuvo que emigrar a estudiar la Universidad como sus padres lo hicieran en su momento, principalmente siguió el ideal de la madre, estudió psicología y en la actualidad labora como psicólogo organizacional

El matrimonio de sus padres ha marcado las relaciones de pareja que Marco ha anhelado a lo largo de su vida. Él recuerda que desde la adolescencia deseó tener una relación de pareja como sus progenitores. “Aprendí que una pareja es tolerante, entregada y leal. He querido una relación de pareja, de amor como ellos”. A pesar del ideal de relación de pareja, la realidad en su primer acercamiento con el sexo opuesto no fue del todo placentera. Marco recuerda haber sido rechazado de una forma bastante hiriente cuando era pequeño. “Cuando estudiaba la primaria, una chica me rechazó, me dijo: < ¡ay no, qué asco! >. Su repulsión me hizo pensar que era desagradable”. Siendo un infante, Marco fue marcado por su primera experiencia desagradable y aunque en la adolescencia la situación cambió, lo cierto es que la repulsión que le hicieron sentir estuvo presente hasta que conoció a Gaby, la mujer que más sufrimiento le ha causado.

### **El encantador cornudo**

Cuando Marco ingresó a la Universidad, se sentía seguro de sí mismo, “era encantador, hablaba despacio, con pausas, con elegancia”, pero toda su seguridad se vino abajo cuando comenzó a tener sus primeras relaciones de pareja. Recién comenzando la Universidad, conoció a Sandra con quien tuvo una relación de pareja poco inusual a la que estaba acostumbrado por dos cuestiones: la primera, la belleza de Sandra, “no había andado con una chica tan guapa”. La segunda, la infidelidad, después de una semana de estar saliendo, ella me dijo: “me besé con mi amigo”. Como era de esperarse, esta relación no rindió frutos, pero lo llevó a conocer a Gaby, la mejor amiga de Sandra.

Desde el primer momento en que se conocen, Gaby ofende a Marco. Cuando Sandra los presenta, Gaby comenta: “al menos este sí tiene zapatos”. Después de ser presentados, Marco y Gaby comenzaron a tener contacto, Marco se dio cuenta que tenían muchas cosas en común y “en algún momento, me empezó a coquetear e invitó a tomar un café. Ella tenía interés en ser mi novia” Y al final, Marco, seducido por Gaby, decidió hacerse su novio.

### **El enganche**

El noviazgo de Marco y Gaby comenzó marcado por un leve maltrato que probablemente fue desapercibido por él. Ambos empezaron interactuar con mucha intensidad desde el inicio, Marco recuerda:

Ambos éramos [estudiantes] foráneos. Algunas veces nos quedábamos en mi casa, pero la mayoría de las veces era en la suya. Sólo iba a mi casa a bañarme, cambiarme y de ahí nos íbamos a la escuela. Cuando regresábamos del colegio nos íbamos a su casa y así, desde el primer día de relación empezamos a vivir juntos.

La relación comenzó de una forma intensa. “Cada noche de plática, de estar juntos eran fascinantes, la experiencia de dormir juntos era nueva para mí, pero sentir esa intimidad y esa calidez era increíble”. Marco estaba fascinado con este tipo de relación, inclusive el evento frustrante de la primaria lo creyó superado. “Cuando Gaby me dijo que le gustaba, que aceptaba lo que sentía por ella, que quería que la quisiera, estaba completamente fuera de lo común”. Al paso del tiempo, Marco se enamoró, su cabeza le decía que tenía que estar con ella, pensó: “tengo que aprovechar que alguien me quiere, no todos los días se fijan en mí, no todos los días se interesan en mí. No se acercan y me dicen: <me gustas>”. Una vez que Marco fue presa de los idilios del amor, Gaby pasó a ser lo que más importaba en su vida. “Todo lo hacía con ella: los planes, las actividades, la convivencia familiar”.

### **Cuando la luna de miel se acaba**

Como la mayoría de las relaciones, cuando la efervescencia de la relación toma su nivel y la luna de miel termina, las parejas comienzan a ver la realidad. Gaby y Marco no fueron la excepción, él recuerda uno de los primeros problemas de pareja.

Un 15 de septiembre quedamos de ir a un evento, pero tuvimos problemas para encontrarnos en el centro, y cuando nos vimos, estaba muy cansado y frustrado, así que decidí irme al poco rato, solo me despedí y me fui. Cuando iba camino a mi casa, yo lloraba de frustración culpándome por no poder controlarme y echar a perder un buen momento.

De regreso, cada uno se fue a su casa. Después cuando Marco dormía profundamente, “desperté porque estaba sonando mi celular. Tenía un mensaje que decía: <sálvame>”. El mensaje desconcertó a Marco, llamó a Gaby, envió mensajes y al no tener respuesta,

salió hacia su casa en la madrugada, pero ella nunca salió a recibirlo, aunque él veía que estaba en línea, en sus redes sociales. Después de unos días de que Marco la estuviera buscando, Gaby le dijo: “no quiero verte, nunca me habían lastimado tanto como tú, quiero terminar”. Marco afirma que esa primera situación marcó la pauta de la relación:

En cada ocasión que nos enojábamos, se aislaba, me decía que la hacía sufrir mucho y no quería verme. Después me reclamaba porque no la buscaba, decía: <no te importa que esté enojada, no me buscas>. Por eso cuando nos enojábamos, salía a su casa para rogarle que habláramos.

### **Él y los otros**

Marco fue comparado en múltiples ocasiones con otros chicos que Gaby conocía a tal grado de sentirse opacado. Él recuerda:

Una vez Gaby salió con un chico y al otro día me contó que se la pasó súper bien. Cantando y bailando por la calle. Al amigo le gustaban las mismas cosas, tenían mucho en común, inclusive el chico le propuso que fueran novios, pero Gaby lo rechazó. Me dijo: <todas las chicas dicen que está guapísimo y es muy sexy, pero ni las pela. Con la única que quiere hablar es conmigo>.

Esta situación se repitió en múltiples ocasiones con los hombres que salía Gaby, aunque Marco en todo momento confió en ella, algunos pensamientos aparecían en su cabeza, “no sé si fue infiel, ella dice que no y quiero pensar lo mismo”. Lo cierto es que Marco pensó que cualquier hombre que se acercaba a ella era más inteligente, guapo, carismático y que era una suerte que ella estuviera con él: “no me sentía celoso, pero definitivamente me hacía sentir inseguro”.

Al paso del tiempo, Gaby decidió terminar la relación con Marco porque ella tenía interés en alguien más, sin embargo, a pesar de la ruptura, él decidió seguir con ella mientras Gaby formalizaba con el otro chico, él intentaría volver a enamorarla, pensó “no puedo perder una chica así”. Para Marco era un deber estar bien con Gaby porque de no ser así, le generaría malestar emocional a ella. Marco pensaba que “tenía que hacerse cargo de la salud física y emocional de Gaby, fueran o no fueran novios”.

### **Intentarlo una vez más**

Gaby y Marco decidieron intentarlo una vez más y con el afán de complacerla, él dejó de frecuentar a su familia y amistades. “Tenía que elegir entre mis amigos y ella. No iba a casa de mis papas por quedarme con Gaby”. Marco fue reduciendo poco a poco su círculo de amistades por el amor que le tenía. La infidelidad volvió a presentarse en la vida de Marco, esta vez el hecho no quedaba en un supuesto o en un círculo alejado de él, sino que ahora era un amigo en común, que además era su compañero de casa “después de unos meses de vivir con mi compañero de cuarto, un día llegué a casa y llorando ella confesó que se besaron”. Más tarde Gaby se disculpó alegando que fueron las circunstancias y su inestabilidad emocional lo que provocó la infidelidad. Se sentía sola y necesitada. En ese momento Marco decide irse, pero al no poder regresar a su casa, pues ahí estaba su amigo con el que le fueron infiel, tomó la decisión de quedarse con otro amigo, sin embargo, Gaby no lo aceptaba “ella lloraba y me suplicaba que la disculpara, que ella no regresaría a su casa hasta que yo la perdonara”. Después de un tiempo largo de discusiones, él se marcha cansado del conflicto, no obstante, unas horas más tarde Gaby lo alcanza en la casa de su amigo, por la hora que era Marco y Gaby se quedaron en casa del amigo, así, los dos pasaron la noche juntos “De las peores y más incómodas noches que he pasado” Menciona Marco.

### **Sin poder soltar las cadenas**

La relación de Gaby y Marco tuvo un desgaste natural y él comenzó a ver una realidad diferente porque una vez, Gaby enfermó y se ausentó una semana de la escuela. "Me sentí tan bien, pero culpable de sentirme así, me odiaba por sentirme tan bien". En esa semana, Marco se dio cuenta de varias cosas, por ejemplo, se percató que estaba muy cansando de la relación, que sus amigos se habían alejado de él, que Gaby le revisaba sus cosas, el Facebook y hasta el escroto para ver si me había masturbado o tenido sexo con alguien más. Aunque se había dado cuenta de muchas cosas, Marco no podía salirse de la relación, se sentía atrapado. Él recuerda:

Una vez estaba muy cansado. No recuerdo si estaba triste o enojado, pero algo había hecho ella. Estaba acostado y con el afán de querer contentarme, se subió encima y empezamos a tener sexo, pero yo seguía llorando, no quería, prácticamente me obligó a tener sexo.

### **Lo que comienza acaba**

En el último semestre de la carrera los planes Gaby y Marco iban por caminos distintos. "Antes de concluir con la licenciatura, ella insistía en que viviéramos juntos, pero yo no quería. Cuando teníamos relaciones sexuales, le decía que usáramos condón y ella se negaba, parecía que ella quería que nos embarzáramos". A Marco le ayudó acudir a terapia psicológica porque previo a sus sesiones se la pasaba llorando en clases por su novia. Al final, la relación terminó y como es de esperarse, no necesariamente acabó de la mejor manera. Marco recuerda:

Una vez fue a mi casa con una caja, rompió mis fotos y aventó mis cosas (...) Dos meses después llamó para decirme que había estado embarazada, pero que lo había perdido (...) Finalmente, llamó y me dijo que quería que estuviera en su funeral, que si se suicidaba era mi culpa.

A pesar de que Gaby hiciera varios intentos para regresar, Marco dejó claro que no quería saber más de ella, no quería regresar a esa relación voraz.

### **Comentarios y conclusiones**

Con base en los resultados encontrados en este estudio se puede decir que la familia del sujeto de análisis fungió como un modelo para el individuo, donde ideales no solo del deber académico o laboral se vieron inmersos, sino que, también la forma de elección de la pareja y el actuar con la misma también fueron aprehendidos. Se pudo observar cómo el joven generó una idea de cómo debe ser una relación y qué cosas tiene que hacer para poder llegar a ese ideal. De acuerdo con García y Olvera (2020), el ideal a seguir fue aprendido dentro del núcleo familiar con la dinámica que sus padres tenían, y manifestaban en la cotidianidad.

No obstante, cuando estas creencias y significados chocaron bruscamente con la realidad, denotaron que las cosas no fueron como se pensaban y trajeron consecuencias en la vida del participante. Hubo una ruptura de la serie de creencias las cuales tenía y debía cumplir para alcanzar ese ideal. Como se puede observar en la narración, el rechazo amoroso en la infancia representó, no solo un desprecio de sus sentimientos hacia la otra persona y una frustración de su interés romántico, sino que fue interpretado como un desprecio hacia su persona. Coincidiendo con Gracia, Lila, y Musitu, (2005) y Morales y Díaz (2013), esta situación generó un bajo autoconcepto que desencadenó en la aceptación de actitudes negativas como la infidelidad, humillaciones y chantajes en sus relaciones de pareja.

Los elementos puestos en el rechazo amoroso de la infancia, no de los padres sino del interés romántico, sentaron la base para que las relaciones poco saludables se establecieran, en las cuales permeó el bajo autoconcepto y el enganche hacia una persona que le otorgó mucho valor, viéndola como única oportunidad que no se puede dejar escapar porque es más de lo que el participante considera merecedor. De ahí la coincidencia con Rey-Ancora (2013) quien afirma que este tipo de personas permite que haya violencia psicológica, emocional y sexual en afán de mantener la relación.

La naturaleza del presente estudio no planteó una comparación entre la violencia percibida y cometida por parte del participante y su pareja, el interés principal de este manuscrito fue mostrar la experiencia de violencia vivenciada por el joven varón en una relación de noviazgo, en el cual se encontró que este era víctima principalmente de violencia psicológica y emocional, lo cual coincide con Heredia, Oliva y González (2013), Rubio-Garay, López-González, Carrasco y Amor (2017) y Rey-Anaconda (2013), asimismo, se encontró que el nivel de estudios no fue un factor de relevancia, ya que el participante era universitario, diferente a lo encontrado en por González y Fernández (2014). Finalmente, los estudios referentes al bajo autoconcepto y la vulnerabilidad para recibir violencia Rey-Anaconda (2008) y Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González (2015), coinciden con lo encontrado en este estudio. Entre las limitantes que se encuentran en este estudio, se menciona el tipo diseño, ya que, al presentarse como un diseño de caso único, lo presentado aquí no puede ser generalizado. Se recomienda ampliar el número de participantes, además de realizarlo en otras entidades para así generar mejores resultados.

En ningún momento estos resultados tienen el fin de demeritar la violencia que existente hacia las mujeres, donde, además de ser más intensa se repite con mayor frecuencia en momentos más avanzados del desarrollo como es la adultez, y en la dinámica del matrimonio, sin embargo, se plantea que este estudio puede servir como evidencia de que la existencia la violencia no solo bidireccional sino, además los casos de violencia solamente ejercida hacia el hombre. El poder entender la naturaleza de la violencia en el noviazgo, desde las dos perspectivas permite que se puedan plantear mejores estrategias para su prevención.

### Referencias bibliográficas

- Almonte, C., & Halpem. (2015). Características generales de la psicopatología infantil y de la adolescencia. En C. Almonte, & M. Elena, *Psicopatología infantil y de la adolescencia (segunda edición)* (págs. 115-116). Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Cabrera, P. A. (marzo de 2010). documentos violencia de género. Obtenido de Aconséjame: <http://www.aconsejame.net/doc-violenciagenero-documento.pdf>.
- Castro, R., & Casique, I. (2019). Patrones de direccionalidad de la violencia en el noviazgo: prevalencia y posibles explicaciones. En R. Castro, & I. Casique, *Nuevas rutas y evidencias en los estudios sobre violencia y sexualidad de adolescentes mexicanos: contribuciones con base en una encuesta en escuelas (Enessaep)* (págs. 75-110). CRIM-UNAM.
- Consejo Nacional de Población. (13 de febrero de 2014). Prensa. Obtenido de gob.mx: <https://www.gob.mx/conapo/prensa/las-relaciones-de-pareja-un-enfoque-estadistico?idiom=es>
- Consejo Nacional de Población. (13 de febrero de 2014). Prensa. Obtenido de gob.mx: <https://www.gob.mx/conapo/prensa/las-relaciones-de-pareja-un-enfoque-estadistico?idiom=es>

- Echeburúa, E., & Amor, P. (2016). Hombres violentos contra la pareja: ¿tienen un trastorno mental y requieren tratamiento psicológico? *Terapia psicológica*, 31-40. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v34n1/art04.pdf>
- Enríquez-Canto, Y., Ortiz-Montalvo, Y. J., Ortiz-Romani, K. J., & Díaz-Gervasi, G. M. (2020). Análisis ecológico de la violencia sexual de pareja en mujeres peruanas. *Acta Colombiana de Psicología*, 272-286. DOI: [10.14718/ACP.2020.23.1.13](https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.1.13)
- García, S., & Olvera, G. (2020). El amor romántico, su socialización en familias con adolescentes de Querétaro. *Emerging Trends in Education*, 66-89. DOI: <https://doi.org/10.19136/etie.a2n4.3753>
- Gracia-Leiva, M., Puente-Martinez, A., Ubillos-Landa, S., & Páez-Rovira, D. (2019). La violencia en el noviazgo (VN): una revisión de metaanálisis. *Anales de psicología*, 300-313. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.333101>
- Gonzalez, H., & Fernández, T. (2014). Hombres violentados en la pareja. Jóvenes de Baja California, México. *Culturales*, 129-155. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69432742006>
- Herrera, S. N., Luna, D., & Solano, G. (2019). Psicoterapia breve para pacientes que sufren cáncer de mama. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 49-62. DOI: <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-80>
- Lee, T. L., Fiske, S. T., Glick, P., & Chen, Z. (2010). Ambivalent sexism in close relationships: (Hostile) power and (benevolent) romance shape relationship ideals. *Sex Roles*, 62, 583-601. doi: [10.1007/s11199-010-9770-x](https://doi.org/10.1007/s11199-010-9770-x)
- Martínez, S. J., Ramos, E. D., Argüello, L. K., & Pescador, A. E. (2019). Estudio sobre conceptualización de la violencia en el noviazgo en jóvenes universitarios. En Z. J. Ocaña, L. G. García, & P. O. Cruz, *Dimensiones y perspectivas acerca de la violencia en América Latina* (págs. 435-446). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Morales, M., & Díaz, D. (2013). Noviazgo: evolución del significado psicológico durante la adolescencia. *Uaricha*, 10(22), 20-31. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/96>
- Organización Panamericana de la Salud. (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia infligida por la pareja*. Organización Mundial de la Salud.
- Pocoroba, V. E. (2013). Violencia en el noviazgo. Boletín UNAM-DGCS-461.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés.
- Rey-Anacona, C. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia Psicológica*, 143-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78526609001>
- Rey-Anacona, C. A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 227-241. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926209>
- Romero, A., Rivera, S., Higareda, J., Solano, G., & Reyes, K. (2019). Manifestaciones de violencia en el mantenimiento de relaciones de pareja. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 64-67. DOI: <https://doi.org/10.29057/icsa.v8i15.4910>
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J., & López-González, M. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 47-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.apj.2015.01.001>



Rubio-Garay, F., López-González, M., Carrasco, M., & Amor, P. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: Una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 135-147. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831>

Rubio-Garay, F., López-González, M., Saúl, L., & Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, 61-70. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.1.437>

## Notas

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología y Maestro en Psicología de la Salud por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México).

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias por el CINVESTAV. Profesor-investigador en el Instituto de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Cuenta con la distinción de investigador nacional por parte del SNI del Conacyt. Línea de investigación: psicología clínica, social y educativa.

<sup>3</sup> Doctora en Psicología de la Salud, Profesora investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Editora en jefe de la *Journal of Basic and Applied Psychology Research*. Candidata SNI. Investiga en el campo de las enfermedades crónico-degenerativas en la infancia en el área de la psicooncología, obesidad infantil, la diabetes, epilepsia, ansiedad, depresión y problemas de la conducta.



## VIRTUALIDAD Y PEDAGOGÍA DEL DESAPRENDER: UN CAMINO ENTRE NARRATIVAS

### VIRTUAL SPACES AND PEDAGOGY OF UNLEARNING: A JOURNEY THROUGH NARRATIVES

### VIRTUALIDADE E PEDAGOGIA DO DESAPRENDER: UM CAMINHO ENTRE NARRATIVAS

Geraldina Goñi<sup>1</sup>  
Jonás Bergonzi Martínez<sup>2</sup>

#### Resumen<sup>3</sup>

Transitar virtualmente el espacio académico de la universidad bajo las actuales contingencias entendidas como la “nueva normalidad” es, al menos, un proceso complejo, cargado de dificultades, temores, aún prejuicios. La posibilidad híbrida, incluso, de que se den en simultáneo ambas variables - virtual y presencial - y las consiguientes opciones propuestas al estudiantado, convocan necesariamente una serie de interrogantes respecto de las dinámicas propias de la virtualidad y de su capacidad de discutir el histórico modelo presencial de manera tal de propiciar ámbitos más amables, empáticos y hospitalarios. A propósito de ello, el presente trabajo propone un viaje al revés, un recorrido introspectivo que parte de las producciones finales de los estudiantes de la Cátedra Problemática Educativa de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP en la forma de “Piezas Performáticas” a través de las cuales poder dar cuenta de su compromiso en el ejercicio de desaprender el mandato y crear presentes viables propios que den lugar a futuros pedagógicos posibles. Asimismo, las narrativas resultantes (en tanto método y metodología), gestadas tanto en el recorrido de clase como en dichas producciones performáticas, a la manera de diario propio y también ajeno, ponen en tensión el tránsito como proceso y resultado siempre que conversar en lo inmediato y sobre él implica un sumergirse, cálido y amable, con y en la otredad; a la manera de un tejido que se hilvana a la vera del calor del fuego con palabras que sanan, palabras que dan cuenta de la fragilidad de quien las pronuncia sin que ello signifique exponerse innecesariamente; palabras antídotos que propician una mutación sensible hacia una pedagogía de la hospitalidad.

**Palabras clave:** desacople pedagógico; educación superior; virtualidad; hospitalidad

#### Abstract

Moving through the academic space virtually under the current circumstances understood as "the new normal" is a complex process, charged with difficulties, fears even prejudices. The hybrid possibility given by the existence of both options presented to students -virtual and in site- calls for a series of questions regarding the dynamics of the virtual spaces and the capacity of questioning the traditional in site model as a way of welcoming kinder, more sympathetic and more hospitable spaces. In relation to this, the present work suggests a trip backwards, and introspective journey from the final assignments of the students of Problemática Educativa, a course of the Licenciatura en Ciencias de la Educación from Universidad Nacional de Mar del Plata in the shape of



"Piezas Peformaticas" that account for their commitment to unlearning the norms and creating their own viable presents that give rise to possible pedagogical futures. Moreover, the resulting narratives (as both method and methodology) born during the lessons as well as those assignments, as a personal and foreign journal, strain the journey as a process and result since talking in the immediate and about it entails diving, warmly and kindly, with and in the otherness; in the shape of a fabric interwoven through the heat with words that heal, words that account for the fragility of the one who pronounces them without unnecessary exposure; words as antidote that enable a sensitive change towards a hospitable pedagogy

**Keywords:** pedagogical disengagement; higher education; virtual spaces; hospitality

### Resumo

Transitar virtualmente o espaço acadêmico da Universidade sob as atuais contingências que entendemos como a "nova normalidade" é, como mínimo, um processo muito complexo, cheio de dificuldades, medos, e ainda prejuízo. A possibilidade híbrida de ter as duas opções- virtual e presencial- simultaneamente, e as consequentes opções oferecidas aos estudantes, geram necessariamente uma série de perguntas respeito das dinâmicas próprias da virtualidade e da capacidade de discussão do histórico modelo presencial de jeito que se gerem âmbitos mais amáveis, empáticos e hospitalarios. Este trabalho propõe uma viagem no sentido inverso, um recorrido introspectivo que parte das produções finais dos estudantes na disciplina "problemática educativa" do Bacharelado em Ciências da Educação da "Facultad de Humanidades" da UNMDP na forma de "peças performativas" por meio das quais poder dar conta do seu compromisso no exercício de desaprender as regras e criar um presente proprio para chegar à diferentes futuros pedagógicos. Neste sentido, as narrativas resultantes, originadas tanto no recorrido da aula como em aquelas produções performativas, no jeito de diário pessoal, colocam em tensão o trânsito como processo e resultado sempre que falar do imediato implique um mergulho com e na diversidade; no jeito de um tecido que se forma ao lado do calor do fogo com palavras curativas, palavras que comunicam a fragilidade de quem as pronuncia sem que isso signifique expor-se desnecessariamente; palavras que funcionam como antídotos que propiciam uma mutação sensível para uma pedagogia da hospitalidade.

**Palavras chave:** desacople pedagógico; educação superior; virtualidade; hospitalidade

Recepción: 28/10/2022

Evaluación: 14/11/2022

Aceptación: 17/11/2022

### Introducción<sup>4</sup>

Hemos dicho palabras,  
palabras para despertar muertos,  
palabras para hacer un fuego,  
palabras donde poder sentarnos  
y sonreír.  
(Pizarnik, 2014, p. 82)

Transitar de forma virtual el espacio académico de nuestra universidad bajo las actuales contingencias entendidas como la "nueva normalidad" es, al menos, un proceso complejo, cargado de dificultades, temores, aún prejuicios. La posibilidad híbrida, incluso, de que se gesten en simultáneo ambas variables - virtual y presencial - y las consiguientes

opciones propuestas al estudiantado, convocan necesariamente una serie de interrogantes respecto de la hospitalidad de dichas dinámicas, el desacople de los modos hegemónicos en favor del pensamiento crítico, el desaprender prácticas arraigadas en el tiempo y el espacio y la constitución, por tanto, de nuevos horizontes pedagógicos: ¿Qué dinámicas pensamos desde los espacios curriculares para articular ámbitos hospitalarios que convoquen al pensamiento crítico? ¿Cuánto de esas dinámicas nos corren del lugar universalista y hegemónico del claustro presencial y permiten desacoplar pedagógicamente usos y costumbres en favor de la inclusión? ¿Cuánto del orden de la oportunidad real hay en el formato? ¿Cuánto del encuentro se gesta aún a pesar del ámbito? ¿Cuánto del desaprender las prácticas propias hay en dicho ejercicio? ¿Cómo se evidencian dichas prácticas en el progreso sostenido de los estudiantes? ¿Qué narrativas resultan de ello como mirar curioso y comprometido de nuevos horizontes pedagógicos? Asimismo, el tránsito de dichos espacios no sólo como docentes o estudiantes sino bajo dinámicas de investigación plantean otras cuestiones relacionadas con el privilegio de investigar, los recursos que dicho quehacer pone en marcha en términos de deshabitar aquello que nos conflictúa y que, en todo caso, supone nuevas formas de ser y estar en la universidad.

Respecto de ello, en *La salvación de lo bello* (2015), Han propone que lo que necesariamente nos perturba, nos deshabita, ya que el conflicto tiende a volver caótico al entorno y por consiguiente nos expone a nuestras propias vulnerabilidades. La consecuente negatividad performativa de la herida como aquello que nos interpela supone, luego, la gestación de un cambio siempre que aquello que incomoda necesita ser resuelto:

[...] *ver*, en un sentido enfático, siempre es *ver de forma distinta*, es decir, *experimentar*. No se puede ver de manera distinta sin exponerse a una vulneración. Ver presupone la vulnerabilidad. De lo contrario, solo se repite lo mismo. Sensibilidad es vulnerabilidad. La herida - así podría decirse también - es el *momento de verdad que encierra el ver*. Sin herida no hay *verdad*, es más, ni siquiera *verdadera* percepción (53, 54; bastardillas del autor).

Habitar la herida desde la interpelación de lo inmediato, desde la resignificación de nuestras propias subjetividades cotidianas, como ejercicio artesanal afectado y afectante, convoca, incluso, a otro yo, tantos como posibilidades de representación:

La experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. [...] es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy. [...]. La experiencia suena a finitud. Y suena, sobre todo, a vida (Larrosa, 2006, p.48, 49, 66).

Lo interesante de estas formas *otras* de ver reside tanto en la posibilidad de desnaturalizar las configuraciones respecto de las cuales nos aproximamos al conocimiento académico, como en el ejercicio de repensar lo que se presume aprehendido por cada uno de los integrantes del proceso. Estas dinámicas surgen del desacople pedagógico por el cual las certezas sustentadas en el *deber ser* y en el *deber saber* mutan en favor de la necesidad de desandar conocimientos y formas previos para así construir un espacio de aprehensión hospitalaria de ese mundo que, en tanto sensible, se manifiesta complejo, aunque abierto a la percepción. En palabras de Bruner: “Nuestras historias no sólo cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura y una realidad irresistible; y además una actitud filosófica” (2003, p. 125).

Como hecho ético, estético y aún político, las estructuras por las que internalizamos el ejercicio de construcción del conocimiento asumen un paradigma de constitución del pensamiento autónomo que debe ser discutido desde su unicidad hegemónica: eso que se impone como el ‘Saber’ con mayúscula nunca es un quehacer unidireccional, construido en la soledad del claustro como una metáfora del avance siempre hacia adelante<sup>5</sup>. Esta tendencia, ajena a las necesidades personales, al bagaje experiencial de cada quien, inevitablemente conlleva la conformación de un círculo vicioso que tarde o temprano agota las significaciones viables ya que no pone en tensión la presencia de la otredad como productora de sentidos otros que pueden redefinir la forma de ver, interpretar y connotar ese saber. Construir espacios pedagógicos performativos y hospitalarios es, por lo contrario, propiciar la posibilidad de tropezar contra lo desconocido de manera tal de que esto ponga en duda lo conocido en tanto corpus de creencias, estructuras cognitivas (Yedaide, 2015). De esta manera, este contacto con la contradicción nos interpela de forma tal que la única salida posible es correrse de lo consolidado, de la zona de confort, hacia la otredad (lo que no se sabe) como monitor del proceso cognoscente por el cual se interpela la realidad. Ahora bien, ¿qué recursos, entonces, pone en marcha dicho ejercicio en función del desacoplar<sup>6</sup> esos espacios conflictuados del claustro que propician nuevas formas de mirar y por lo tanto significar? ¿Cuánto de ese espacio puede retratarse desde el quehacer narrativo?

Reconocernos en esa otredad que se manifiesta no solo en el reflejo sino también en cómo este nos interpela, supone la creación de nuevas formas de ser y estar en y con el mundo inmediato. El ejercicio por el cual salimos del sitio de confort hacia lo extraño necesariamente convoca significantes que imponen una nueva configuración de la mirada: somos en función a los procesos constituyentes a los que asistimos (Bruner, 1996). Participar de dicho proceso a través de la narración, no solo como quehacer estético sino también como método y metodología de la investigación abre puertas posibles hacia nuevos modos de habitar la introspección. Narrar aquello que acontece, aún más allá de los claustros, desde lo que construye e incluso aniquila (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015) nos permite delimitar - al menos - quiénes somos, hacia dónde vamos. Dar cuenta del acontecimiento como aquello del orden del pasado y del futuro a un tiempo es un proceso profundo, aunque productivo en posibilidades de significación. Es en la narración de dicho acontecer donde se elaboran aquellas cartografías cohabitadas que dan forma a nuestra realidad múltiple e inmediata que nunca es unívoca:

Podemos decir, en cualquier caso, que cada biografía contiene: el contexto socio-cultural, su proceso histórico, las distintas identidades con las que interactúa, sus historias particulares, y los diversos significados sociales, institucionales, políticos, en que este proceso tiene lugar. Por tanto, nuestro interés no está sólo en la propia historia de los sujetos sino en comprender los marcos en que se ha producido (Rivas Flores, 2007, p.5).

La biografía de la experiencia, entonces, emerge como medio por el cual transcurrir el largo camino de la aprehensión de lo vivido en tanto bagaje personal y social a la vez, como ecuación personal de aquello que se constituye aprendizaje (Delory-Momberger, 2012). Las narrativas resultantes de esos ejercicios de escucha, de observación, de introspección tanto de docentes como de estudiantes es la recreación del hecho en su plena relación con la subjetividad de quien lo relata; recreación que navega entre el límite ambiguo de la biografía y de la autobiografía a la manera de una estructura literaria<sup>7</sup> que no deja de ser un ejercicio creativo, artístico. Habla, por lo tanto, el sujeto, pero también el entorno, los pares, la cátedra (Arfuch, 2002). Habla la otredad como partícipe obligado que nunca renuncia al privilegio de releer en clave propia, de buscar

su voz en la voz (Bruner, 1997). Habla incluso lo no dicho como metáfora de un camino paralelo oculto a simple vista. Y es a través de dichas dinámicas, entonces, por las cuales se asiste a la necesidad de discutir cómo muchas veces se construye el espacio del aula desde la arbitrariedad: ¿cuánto del orden de lo hegemónico, impuesto, hasta colonial incluso, hay en el quehacer pedagógico del claustro? ¿Cuánto, por otra parte, del contexto de significación personal, de la trayectoria de vida? ¿Y cuánto de esto último es canalizado como soporte de nuevos saberes y promotor del cambio como mutación hacia formas otras de evolución cognitiva? La capacidad del aula de preguntar y preguntarse, entonces, termina por definirla; narrar su propia historia ofrece alternativas que iluminan el mundo de lo real (Bruner, 2003).

El ejercicio de la razón empodera toda vez que pretende recrear tantos nuevos espacios-significados como interpretaciones posibles haya. Volver sobre dicho ejercicio a través de la narración del acontecer de clase implica, aun desde el recuerdo, habitar una segunda piel a la manera de un segundo proceso de vivencia introspectiva que permite volver a vivir, volver a aprehender (Huber *et al*, 2014). Conlleva, asimismo, hacer de lo narrado una fotografía oral o escrita cuyo eje es la mirada no como reproducción mecánica, sino como quehacer por el cual detenerse en el detalle propone la conformación de un documento personal, testimonial: "Con el relato, el hombre crea el propio personaje de su vida y le procura una historia" (Delory-Momberger, 2015, p. 59). Ahora bien, como manifestación personal y colectiva, los relatos dan por sentado la libertad humana: libertad para construir desde una experiencia que se elige recordar, volver a vivir. Contar, por lo tanto, es tratar de entender lo extraño, es dar razón a aquello que nos interpela: narramos lo que vale la pena narrar (Bruner, 2003), luego, crecemos. Si la *cultura* prescribe lo habitual, impone formas paradigmáticas de cognoscer, la narrativa, por el contrario, le da coherencia a la adhesión personal a aquello que sin ser habitual nos atraviesa, aún desde la utopía, en la potencialidad de la esperanza (Muñoz, 2020).<sup>8</sup> Por ello su vitalidad reside en cómo encuentra dialécticamente las discrepancias de la cultura, en cómo transgrede el canon de lo habitual y construye el ideario propio en relación con el comunitario, en cómo propicia el encuentro (Bruner, 2003). Crear mundos posibles en términos narrativos es, por lo tanto, no abandonar lo conocido, lo familiar, lo próximo a nuestro universo de significación. Al contrario, es alienarse de la realidad única y tentarse con posibilidades que trasciendan lo cotidiano: pensar (nos) más allá del hábito. Subvertirlo.

### **Gestualidad de la Insurgencia: detalles del detalle como grieta entre dos mundos**

Volver sobre el ejercicio de crear espacios hospitalarios que permitan pensar presentes viables como estadio previo de futuros posibles implica un compromiso incondicional con la acción de desaprender los modos que nos han constituido sujetos pedagógicos. Desaprender, no como un despojarse de todo lo que nos inviste, sino como un quehacer dialéctico y consciente por el cual vamos quitando capas sobre capas aquello que nos interpela desde la negatividad de la herida (Han, 2015), desde los modos hegemónicos de estructurar el mundo. Desaprender como la posibilidad latente de desacoplar lo que por tradición, costumbre o imposición hemos constituido como razón de ser de la institución escuela; y la posibilidad, por lo tanto, de nuevas formas de mirar, incluso desde la utopía (Muñoz, 2020)<sup>9</sup>. Atento a ello, el presente escrito discurre sobre algunos detalles de importancia en el marco de lo trabajado en la cátedra de Problemática Educativa, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el primer cuatrimestre de 2022<sup>10</sup>. Para ello, propone un viaje al revés, un recorrido que parte de

las producciones finales en la forma de “Piezas Performáticas” como manifestación última de los procesos de retroalimentación consumados junto al espacio, junto a pares y en clara correlación con la historia personal. Procesos a través de las cuales, además, poder dar cuenta de su compromiso en el devenir profesional de desarticular el mandato y crear espacios pedagógicos mucho más hospitalarios. La narrativa como vehículo de ese devenir, gestada tanto en el recorrido de clase - en los diversos espacios propuestos a tal fin desde lo virtual<sup>11</sup> - como en las producciones finales, a la manera de diario propio y también ajeno, pone en tensión el tránsito como proceso y resultado. Proceso toda vez que conversar en y con lo inmediato implica un sumergirse, cálido y amable, con y en la otredad a la manera de un tejido que se hilvana a la vera del calor del fuego. Resultado en tanto invoca palabras que sanan, palabras que dan cuenta de la fragilidad de quien las pronuncia sin que ello signifique exponerse innecesariamente; palabras antídotos que propician una mutación sensible hacia una pedagogía de la hospitalidad (Porta, 2021).

### **Gestualidad de la Insurgencia: performatividad del arte**

El espacio de cursado virtual de la cátedra consta de dos ejes claros: uno directamente relacionado con el corpus teórico, otro que busca articular dicho corpus con el ámbito de la práctica y la construcción grupal de la subjetividad pedagógica. A partir del trabajo realizado en este último desde la autobiografía narrativa (ver nota N° 7), se solicitó al estudiantado una actividad grupal y presencial de cierre de índole artística que ponga en debate cómo el tránsito curricular de cada uno de los integrantes supuso un conformar un yo distinto al que había arribado inicialmente al claustro<sup>12</sup>. Tal propuesta, por ende, supuso diseñar y difundir entre pares una pieza del orden performático que represente un ejercicio de toma de palabra en tanto postura y producción cultural de sentido. Una de estas producciones, fruto de análisis del presente trabajo<sup>13</sup>, tenía la particularidad de representar dos siluetas grises de cartón sin más datos que el contorno cuasi humano de sus formas. Su exposición en el encuentro presencial, sin embargo, consistía en proponer modos de rellenar con colores varios cada espacio gris, colores que provenían de recortes que representaban pedagogías más amables: trazos de miradas críticas, fragmentos de mapas decoloniales, postulados cuir. ¿El resultado final? Dos figuras de la mano, plenas de tonalidad, de sentidos, de encuentros posibles como metáfora de futuros utópicos a partir de presentes viables (Imagen I)<sup>14</sup>. ¿El lema? “Pedagogías que conducen a enseñar e investigar con el corazón en la palma de la mano” (Cit. Imagen II)<sup>15</sup>. Lo interesante de este trabajo y de este ejercicio en particular no fue solamente el juego conceptual entre metáforas, sino la posibilidad del encuentro, una vez más, entre la cátedra, la subjetividad personal y colectiva, los conceptos aprehendidos y el proceso de mutación resultante: cada quien puso sobre tablas el recorrido transitado y la meta arribada en términos de constitución de un yo pedagógico desaprendido, pleno de nuevas significaciones, mucho más consciente del entorno y por ende, hospitalario. Constituir en este quehacer una mirada introspectiva de ese yo profesional en formación implicó al mismo tiempo dar cuenta de cómo los procesos meta discursivos del espacio del aula en la universidad pueden gestar dinámicas de aprehensión de nuevas miradas, más plenas y comprometidas. De ahí la importancia del concepto de desacople como aquello que debe ser desconectado en tanto nos interpela negativamente para así establecer nuevas conexiones: más significativas y saludables. Toda reconstrucción pedagógica convoca a la propia subversión ya que interpela y transforma, es el *entre*, el hueco entre los huecos por el que la estructura y sus formatos hegemónicos de producción dejan de ser legitimados y pierden su condición de “ídolos” (Muñoz,

2020:336). Es ese *entre* como resquicio entre grietas el que adquiere relevancia en el narrar la vida que transcurre junto a un otro en tanto el encuentro como presencia, como "algo entre dos" (Duschatzky, 2008:14) que, en términos pedagógicos incluso, permite la creación de espacios otros que incluyen a quienes los habitan en sus modos de ser, estar, habitar; y que exceden en la relación con la otredad significativa. El acontecimiento como eje de esa mirada, entonces, emerge indefectiblemente como "fundador de lo nuevo" (Bárcena, 2012:70).

Como conclusión, construir colectivamente un ámbito cuya hospitalidad convoque a la formación de sujetos pedagógicos autónomos y comprometidos con el ejercicio de *desaprender* es posible en tanto la universidad y el cuerpo docente asuma tal responsabilidad. Pensar e implementar dichos espacios curriculares es poner en tensión las formas históricas de las instituciones educativas de manera tal de discutir su hegemonía. El resultado son espacios de seguridad en los que la aprehensión del saber se gesta de forma consciente, colectiva y hasta sensible. En palabras de Murillo Arango:

El concepto se hace realidad en espacios educativos [...] en los que los aprendices tengan la garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y recomenzar sin que su error se les gire durante largo tiempo en contra. 'Hacer sitio al que llega' es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en todos los ámbitos de socialización. Por esto, son dos las responsabilidades esenciales del pedagogo: la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes (2015, p. 186).

"Hacer sitio al que llega" (*Op. Cit.*) como metáfora del encuentro sensible, afectado y afectante, como quehacer hospitalario, es resignificar las dinámicas del aula, es volver sobre las propias subjetividades, es consolidar la mirada del otro. Es poner en palabras aquello que nos interpela, es arribar a esa síntesis del yo pedagógico entendida como lo (des) construido para arribar al aquí y el ahora. Es, por lo tanto, propiciar espacios comprometidos en los que construir presentes pedagógicos viables que permitan ilusionarnos con futuros posibles.

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, Educación y el Arte de vivir*. Miño y Dávila Editores.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (1997). *La construcción narrativa de la realidad*. En La educación, puerta de la cultura. Vizor.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura económica.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2012). Experiencia y profesionalización en los campos de formación, de la educación al trabajo. En *CIREL. Lille*. (26 al 28 de setiembre de 2012. Trad. Alba Fedé).

- \_\_\_\_\_ (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- Han, B-C. (2015). *La salvación de lo bello*. Herder.
- Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. En *Revista de Educación (A. 5. N° 7)*. UNMDP.
- Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D. y otros. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. En *Revista Educación y Pedagogía. (V. 18. P. 43-67)*. UdeA.
- Muñoz, J. E. (2020). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Caja Negra.
- Murillo Arango, G. (2015). Cantos de experiencia: contar historias, formar maestros. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Porta, L. (2021) Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. En *Revista Praxis educativa (V. 25. N° 7. Enero – Abril. P. 1-14)*.
- Pizarnik, A. (2014). *Poesía Completa*. Sudamericana.
- Rivas Flores, I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (Alteridad, lectura y escritura)*. Miño y Dávila.
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales (Año II. N° 4. Julio – Diciembre)*.
- Yedaide, M. M., Alvarez, Z., Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. En *Revista Científica Guillermo de Ockham. (13.1. p. 27-35)*.

## Notas

<sup>1</sup> Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata

<sup>2</sup> 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. Jefe de DPTO de Comunicaciones de E.E.S. N°5 “Nicolás Avellaneda”, D.G.C.y E., 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.

<sup>3</sup>El presente trabajo es la versión extendida del presentado con motivo de las V° Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación. “Tiempos (re) inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación”; organizadas por el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<sup>4</sup> El presente escrito refiere particularmente al período correspondiente al primer cuatrimestre del año 2022, específicamente al espacio de cursada virtual ofrecido como opción paralela respecto de la vuelta escalonada a la presencialidad.

<sup>5</sup> Avance que, incluso, niega las posibilidades tangenciales de un significar por los lados como metáfora, una vez más, del saber que se gesta entre opuestos, una grieta de sentidos posibles (Walsh, 2015).

<sup>6</sup> Lo particular del uso de este término está dado por la necesidad de volver sobre las estructuras pedagógicas de construcción del espacio del saber. Según el Diccionario de la Real Academia Española (disponible en <https://www.rae.es/>), “acoplar” significa agrupar dos o más piezas o sistemas de manera tal de que funcionen de forma conjunta y produzcan una serie de resultados funcionales al propósito por el cual fueron unidas. En términos metafóricos, esto nos permite poner sobre tablas cómo muchas veces pensamos el ámbito institucional como un todo al servicio de una idea y no como la suma de sus individualidades. A propósito de ello, Korinfeld (2013) pone en tensión cómo la escuela construye dispositivos de aprendizaje tendientes a universalizar lo que considera del orden de lo subjetivo y cómo construye sujetos pedagógicos en tanto depositarios de “atributos de partida” (105). *Desacoplar*, entonces, esos espacios conflictuados es repensarlos por fuera de las lógicas objetivistas; desde su propia subjetividad artesanal (Alliaud, 2017).

<sup>7</sup> A propósito de ello, Skliar (2015) propone que todo ejercicio narrativo, aún como metodología de investigación, convoca un quehacer literario siempre que busca correrse de los lugares comunes de la academia en su pretensión de representar con palabras otras esa realidad inmediata plena de subjetividades. Este ejercicio de significar que no obedece a las lógicas propias del positivismo evoca un saber por fuera de los límites como culto a una pedagogía de la desobediencia, como conjuro a otras miradas posibles.

<sup>8</sup> Muñoz convoca a pensar el porqué del vacío resultante cuando las identidades individuales entran en tensión con la producción objetivista del saber. El compromiso resultante con la construcción de lo común como encuentro con la subjetividad, como aquello que visibiliza la “preocupante disección de la vida” (2020:339), implica un postulado de esperanza casi del orden de lo utópico, aunque no imposible.

<sup>9</sup> *A priori*, Muñoz define el concepto *utopía* como “[...] un ideal, algo que debe movilizarnos, empujarnos hacia delante. La utopía no es preceptiva; ofrece planos potenciales de un mundo que aún no está aquí, un horizonte de posibilidades, no un esquema fijo”. Luego añade: “Es productivo pensar la utopía como un flujo, una desorganización temporal, un momento en el que el aquí y el ahora son trascendidos por un *entonces* y un *allí* que podrían y deberían ser (2020:182). Como tal, lo interesante de estas definiciones está dado por cómo ponen en tensión el compromiso de futuro como aquello que *debe* hacerse.

<sup>10</sup> Nuevamente, respecto de las contingencias propias de la pos-pandemia, la cátedra consensuó ofrecer en simultáneo, durante el 1° cuatrimestre 2022, un espacio tanto presencial como virtual. El presente trabajo versa sobre lo realizado en este último.

<sup>11</sup> Tal es el caso del foro *Gestos insurgentes. Pedagogías, performatividades y corporalidades*, troncal respecto de la entera cursada en tanto espacio en el que dar cuenta narrativamente, y en diálogo con los pares, de los procesos de (de) construcción del yo pedagógico.

<sup>12</sup> Gestos insurgentes: Piezas Performativas: actividad evaluativa final, de tipo grupal, expositiva, oral y presencial.

<sup>13</sup> Reproducida bajo permiso expreso de sus autoras: M. Agustina Suárez, Jimena Martín, Florencia Castañares, (2022).

<sup>14</sup> Imagen n° 1



<sup>15</sup> Imagen n° 2







## POSICIONAMIENTOS, PERSPECTIVAS Y APRENDIZAJES DE/EN UNA EXPERIENCIA DE ADSCRIPCIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

### POSITIONS, PERSPECTIVES AND INSIGHTS OF/IN A RESEARCH APPRENTICESHIP AT UNIVERSITY

### POSICIONAMENTO, PERSPECTIVAS E APRENDIZAGEM DE/EM UMA EXPERIÊNCIA DE ASSOCIAÇÃO À PESQUISA NA UNIVERSIDADE

María Marta Yedaide<sup>1</sup>  
Brian Kelly<sup>2</sup>

#### Resumen

Este trabajo surge a partir de una experiencia de adscripción a la investigación en el campo de las ciencias de la educación en una universidad pública argentina. El proyecto fue formulado con el afán de reconocer aquellos espacios desde los cuales quienes habitan la universidad resignifican su subjetividad, así como las tensiones que estos procesos de re/des subjetivación propician respecto de lo instituido. Desde una perspectiva metodológica cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), se realizaron siete entrevistas biográfico-narrativas y un registro autoetnográfico transversal, que propició la reflexión sobre la propia investigación. Los productos de esta experiencia, puestos a conversar en el análisis retrospectivo de estudiante y tutora, anticipan algunas claves para aproximarse a la re/des subjetivación en el ambiente universitario pero también brindan pistas respecto de las experiencias de adscripción como terrenos fecundos para la formación pedagógica de investigadorxs—paradójicamente imbricando ambos dominios. La presente comunicación comparte, entonces, los aprendizajes que el habitar la investigación sobre el habitar la universidad gestaron en este enclave.

**Palabras clave:** experiencias de adscripción; procesos de re/des subjetivación; ambiente universitario; enseñanza de la investigación

#### Abstract

This article discusses a particular experience in research apprenticeship in the field of education at a State university in Argentina. The research project aimed at exploring processes of re/de-subjectivation which were expected to take place among freshmen and women. On the basis of a qualitative approach, seven biographical-narrative interviews were held and an auto ethnographic account was composed to trigger reflections upon the research process itself. The article delves into the insights that both master and apprentice gained in regard to the research problem, but also in relation with the pedagogic value of apprenticeships in these contexts.

**Keywords:** research apprenticeship; de/re-subjectivation; university; research pedagogy

#### Resumo

Este trabalho surge de uma experiência de filiação à pesquisa no campo das ciências da educação em uma universidade pública argentina. O projeto foi formulado com o objetivo de reconhecer aqueles espaços a partir dos quais aqueles que habitam a universidade ressignificam sua subjetividade, bem como as tensões que esses processos



de rede/dessubjetivação fomentam em relação ao instituído. A partir de uma perspectiva metodológica qualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), foram realizadas sete entrevistas biográfico-narrativas e um registro autoetnográfico transversal, que suscitou a reflexão sobre a própria pesquisa. Os produtos dessa experiência, discutidos na análise retrospectiva de aluno e tutor, antecipam algumas chaves para abordar a re/des subjetivação no ambiente universitário, mas também fornecem pistas sobre as experiências de atribuição como terrenos férteis para a formação pedagógica de pesquisadores – paradoxalmente sobrepondo os dois domínios. A presente comunicação compartilha, então, o aprendizado que habitar a pesquisa sobre habitar a universidade gesta neste enclave.

**Palavras-chave:** experiências de afiniação; processos de re/dessubjetivação; ambiente universitário; ensino de pesquisa

Recepción: 31/10/2022

Evaluación: 08/11/2022

Aceptación: 17/11/2022

## **Introducción**

Este trabajo surge a partir de una experiencia de adscripción a la investigación, sobre la base de una preocupación respecto de los procesos de alfabetización a la vida universitaria de lxs estudiantes y sus estrategias de des o re subjetivación. En el marco de una cátedra de Teoría de la Educación, en una universidad nacional argentina, la experiencia de adscripción invitaba a abordar estos interrogantes a la vez que se proponía experimentar el proceso de investigación desde la construcción del problema hasta la redacción del informe.

El proyecto fue formulado y abordado desde una mirada cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), buscando reconocer aquellos espacios desde los cuales quienes habitan la universidad resignifican su subjetividad dentro de la misma y los modos en que esto genera tensiones en las diversas tradiciones que pugnan por (des)institucionalizar las normas. Adoptamos para esto una concepción fluida de la identidad, signada por el esencialismo estratégico (Richard, 2013) y afectada tanto por la tesis de la construcción narrativa del yo (Bruner, 2003) como por las definiciones foucaultianas que abordan los procesos de subjetivación y objetivación a partir del discurso social (Foucault, 1969; 1966). Este eclecticismo epistémico no es ingenuo sino que se indisciplina respecto de los dominios cerrados del saber para abreviar de tantas vertientes como sea conveniente en pos de tratar con cautela un objeto de interés tan delicado como es la “identidad”. No la entenderemos, entonces, como nada pre-existente a su narración, ni como estática, fija o separable del resto. Nuestra mirada, por el contrario, se afilia con lo fenomenológico y los realismos agenciales (Ahmed, 2019 y Barad, 2007, respectivamente).

Como el propósito primordial del artículo consiste en socializar la experiencia de investigar por primera vez, el texto se narrará desde la perspectiva estudiantil y siguiendo una cronología de análisis retrospectivo. La voz tutora continúa, para el artículo, en el acompañamiento y andamiado de una historia cuyo protagonista principal es el aprendiz de oficio. Sin marcas expresas, esta segunda voz no obstante se revela guardiana de las formas y la práctica novata.

Por este motivo, en primer lugar, abordaremos el proceso de construcción del proyecto, su fundamentación y las corrientes teóricas y conceptuales desde las cuales fue escrito, dando cuenta del punto de vista particular que teníamos al inicio respecto del objeto de nuestro interés. Desde el rol de investigador en formación, hubo múltiples dudas y complicaciones que surgían a medida que el trabajo iba tomando forma. Aquí abordaremos también esas cuestiones y desarrollaremos como fue el proceso para

comenzar una investigación desde cero. En un segundo momento, nos introduciremos en la puesta en marcha del proyecto, las desviaciones que se sucedieron, los problemas propios de estar en medio de la pandemia de COVID-19, los desencuentros que por momentos retrasaban lo previsto, etc. Sobre todo, mostraremos el valor que significó estar atentos y dispuestos para ir revisando algunos supuestos y complicaciones propios de la inexperiencia y, por qué no también, de la ingenuidad que queda a simple vista cuando se parte de una mirada que no es restrictiva, sino que es una más entre tantas que pudieron haber emergido. Por último, desarrollaremos los diferentes sentires que se confunden en una investigación y que fueron puntuales de esta experiencia, prestando atención a los momentos cruciales que describimos en los dos primeros momentos y ampliando la mirada desde la óptica de futuros científicos de la educación.

### **El comienzo: decisiones y otros posicionamientos**

Esta experiencia de adscripción a la investigación sobre los procesos de alfabetización a la vida universitaria de lxs estudiantes y las estrategias de des o re subjetivación surgió en el marco de la cátedra de Teoría de la Educación, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, durante el periodo 2021-2022. Para realizar el proyecto de investigación lo más importante fue la elección de la temática a trabajar, lo cual de por sí implicó una multiplicidad de dudas, pues muchas veces caemos en preguntas o hipótesis de las que ya tenemos una respuesta parcial. También en esta instancia surgió un entramado de tesis conceptuales que se venían trabajando tanto en esta materia como en otras.

Las tradiciones educativas, pujantes aún en muchos ámbitos institucionales, fueron el primer punto de partida; anidaba allí una necesidad de conocer las tensiones que generan estas corrientes teóricas en la universidad pública actual. Como bien menciona Davini (1995), los cambios suceden sobre el telón de fondo de tradiciones anteriores, que se encarnan en los sujetos y en las instituciones y que muchas veces se ven reforzadas por los intentos de reestructuración por parte de los nuevos movimientos políticos, sociales, teóricos, etc.

En el ambiente universitario, la tradición normalizadora-disciplinadora— que aparece en la transición hacia las sociedades industriales y viene a dar respuesta a las necesidades de “normalizar” a la población para la creación de los Estados-Nación, dejando para la escuela un rol homogeneizador de los ideales políticos, económicos y sociales necesarios para la integración social (Dubet, 2015)—es probablemente la que se manifiesta de modo más sutil, incluso desapareciendo intermitentemente (Yedaide, 2021). Por contraposición se intensifica en este contexto la tradición académica, que desestima la formación pedagógica por torpe o innecesaria, y propugna la necesidad única de que lxs docentes tengan un fuerte conocimiento de las disciplinas que enseñan. Esta negación ontológica de lo pedagógico (Yedaide, 2021) da cuenta del desprestigio de la pedagogía y la didáctica en el nivel superior universitario, donde todavía prima la “tradicción artesanal” (Sanjurjo, 2011, p.75). La tercera de las tradiciones según Davini (1995), que emerge en la década del 60’ durante la etapa de crecimiento del desarrollismo en medio de una sociedad técnico-progresista en la que la escuela tendría que cumplir la función instrumental de lograr productos (estudiantes) para el nuevo orden social, se asienta en las instituciones universitarias de modo eficaz pero entreverado con lógicas gerencialistas y neoliberales que también afectan a las disciplinas y las profesiones (Vior, 2008; Yedaide, 2021). Estas tradiciones, que ponen acento en la autoridad docente, en el arduo conocimiento de las disciplinas o en la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos para el desarrollo de una sociedad exitosa, siguen vivas en ciertos mitos tales como la creencia de que los alumnos deben recibir el

conocimiento y almacenarlo, memorizando los contenidos “dictados”—creencia que no se admite a nivel discursivo pero se deja ver en las prácticas de enseñanza con alarmante asiduidad.

Volviendo a la investigación que nacía, nos interesaba conocer el modo en que los estudiantes se veían atravesados por estas tradiciones—como personas con biografías escolares, como futuros científicos de la educación y como actuales estudiantes en una institución educativa. En relación con esta última dimensión, también acudimos en segundo término a la cuestión de los espacios oscuros que se generan en las instituciones universitarias— esos huecos donde los mecanismos de acción de las diversas tradiciones no llegan a actuar, y a partir de los cuales ocurren procesos de resignificación en quienes habitan los espacios educativos (flores, 2018). Por “espacios oscuros” entendemos, entonces, a aquellos espacios dentro del nivel universitario donde la divergencia o desobediencia se hace más palpable, más visible, más posible, al ser uno de los niveles educativos no obligatorio, al que se accede por libre elección, y que presta ocasión a las manifestaciones heterogéneas como un campo político de debate y acción contra-público para la/s transformación/es (McLaren y Giroux, 1998). En este sentido, cabría suponer que existen en la universidad “espacios liminares” (Diéguez, 2014, citado por flores, 2018) que plantean oportunidades o momentos en los cuales los sujetos componen ciertos tipos de subjetividades que se disocian (parcialmente) de los comportamientos que intentan imponer las normas o convenciones.

Entendíamos que adquiriría vital importancia intentar comprender estos procesos de resignificación identitaria en este contexto singular a partir de las contradicciones que generan entre lo conocido y lo desconocido, los mecanismos de defensa que producen, las posibilidades para re-fundar los viejos espacios como nuevos, etc. Estas resignificaciones identitarias pueden gestar inestabilidades que, dependiendo del caso, pueden ser vistas como amenazas a la normatividad o, también, como un nuevo campo desde el cual armonizar con otras formas de cono(c/s)er (Kuby and Christ, 2018).

Al hablar de re-significaciones hacemos alusión a los efectos identitarios íntimamente ligados a los saberes como formas y prácticas del coger (flores, 2017), las cuales actúan en las construcciones subjetivas para dar pie a saberes más afectivos y espacios más habitables. De este modo, pueden emerger intersticios de re(s/ex)istencia donde se entran los deseos personales, los añoramientos en el interior de los seres, y las fuerzas latentes perpetradoras de los patrones institucionales con matices eurocéntricos. Dichos intersticios dan lugar y tiempo para conversar con nuestras propias palabras, prestando especial atención a no reducir las experiencias únicamente al “yo” que relata sus vivencias (Skliar, 2019).

Habiendo definido las matrices epistémico-teóricas para el encuadre del objeto de interés, así como las razones que dan cuenta del valor pedagógico-político de la indagación, adoptamos un compromiso ético con el proceso de investigar, admitiendo la posibilidad de una multiplicidad de formas de validez, conceptos y categorías que pueden surgir desde una postura crítica respecto de la creación de conocimiento (Kincheloe & McLaren, 2012; Vasilachis de Gialdino, 2018). Asumimos un posicionamiento ético-onto-epistémico (Kuby y Christ, 2018) dentro del extenso dominio de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), que piensa la investigación como una tecnología ontogenética (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

A partir de aquí, y junto con la metodología de trabajo ya planificada, hubo una diagramación del proyecto en cuanto a tiempos. La estimación original era de 6 meses de trabajo, que se terminó extendiendo a casi un año por cuestiones excepcionales. Esto supuso un aprendizaje respecto al proceso investigativo en relación con el tiempo de realización: pueden ocurrir giros inesperados, sobre todo teniendo en cuenta que se

trabaja con personas, y a veces la coordinación en estos tiempos tan agitados se puede tornar complicada. Por ello, debimos ajustar los plazos mientras se iba desarrollando la experiencia para no excedernos de las fechas pautadas para la adscripción y los informes correspondientes.

La puesta en marcha ocurrió un poco desordenada; tanto la convocatoria como las entrevistas tuvieron un retraso para realizarse en el plazo estipulado, lo cual también afectó al momento de analizar y comenzar a trabajar con lo producido en las mismas. Lo más complicado de este proceso fue la puesta en común de todo lo escuchado y el comienzo de la escritura, donde relatar una experiencia de este tipo es difícil por la complejidad que reviste expresar con rigurosidad todo lo sucedido en el trayecto.

### **El transcurso: ética del investigar, imprevistos y reparos**

La puesta en marcha del proyecto estuvo atravesada por una línea que resulta fundamental en los procesos de investigación: la reflexión sobre sí misma, entendiendo la dificultad que ha generado desde el inicio del campo de estudio de las ciencias sociales el intento de reflejarse en el modelo de causalidad de las ciencias naturales (Vasilachis de Gialdino, 2018). Siguiendo a la autora, no existe una llave que nos habilita a ingresar en el mundo de la validez científica, en la que desestimamos los supuestos sobre *qué, para qué y para quienes* conocer. Como mencionan Denzin y Lincoln (2011), la agenda de la investigación cualitativa estuvo signada originalmente por el estudio de culturas y costumbres extranjeras para el diseño de estrategias colonizadoras y modos de control de ese Otro extranjero. Si bien esta cuestión parecería haber quedado en el tiempo, sigue siendo prioritario analizar nuestras prácticas investigativas para dar cuenta de que no solo se crea conocimiento, sino también nuevas realidades y relaciones que afectan al Otro (Kuby and Christ, 2018).

En este sentido, pensar la investigación y las formas de abordarla, así como pensar en las relaciones con los sujetos partícipes, fue una cuestión compleja a propósito de la cual buscamos expresar el cuidado de sí y el cuidado del otro como puntos de partida (Cullen, 2015). Desde esta premisa, la intención radicó en sabernos sujetos y reconocer a esos otros en su alteridad, procurando indagar *con* las otras personas de la investigación a partir de dar lugar a la diferencia, añorando la posibilidad de resquebrajar los modelos cristalizados y los patrones de ser sujeto que deambulan en el imaginario social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. De esta manera, los relatos que surgen de las entrevistas podrían configurarse como tecnología para la re-creación de nuevos significados que impliquen otras formas de re-construcción de las experiencias y la realidad a partir del potencial performático de los relatos (Chase, 2015 en Yedaide, 2018).

Otro desafío, como anticipábamos arriba, surgió por las afectaciones que todos tuvimos ante la pandemia de COVID-19. Este escenario planteó desorientaciones, momentos desestabilizadores en los que la confianza, las creencias propias, los fundamentos que guían nuestra experiencia diaria se vieron trastocados. Sin embargo, en palabras de Ahmed (2019), estas desorientaciones son vitales por cuanto nos habilitan a pensar la tensión que generan los cuerpos y los espacios a los que nos dirigimos cuando el modo que tienen las cosas de “estar dirigidas” ve interrumpida la secuencia lineal-normal. Las crisis como la vivida tienen el potencial de manifestar las formas en las que “estamos dirigidos hacia algo” precisamente porque se irrumpe un orden de cosas, lo que nos ha llevado a pensar de qué manera se transformaron los vínculos entre los sujetos en una situación tan atípica y oportunamente decidir cómo trabajar a partir de ello. De una u otra manera, también nos llevó a preguntarnos ¿cómo afectó el aislamiento los sentidos de estar y habitar en la universidad para quienes ingresaban a la universidad, sin re-

conocer de cuerpo presente a esos otros con los que se compartía el tiempo pero no el espacio físico de la facultad? ¿Se reforzaron algunas tradiciones con el paso abrupto a la virtualidad o se difuminaron en la confusión y desesperación por mantener los espacios educativos activos pese a la pandemia? ¿Hubo una preocupación genuina por mantener los espacios de enseñanza y aprendizaje?

Otro punto crítico durante el proyecto emergió al momento de analizar e interpretar el material producido durante las entrevistas, donde hubo encuentros y desencuentros con aquello que se iba escuchando (nuevamente). Desde la hermenéutica, este choque entre lo conocido y lo desconocido, entre lo nuevo y lo distinto, no se puede evitar; es la representación de nuestros prejuicios puestos en tensión (Moralejo, 2010)<sup>3</sup>. Lejos de representar un obstáculo, las opiniones y juicios previos constituyen la base de la que partimos para comprender al mundo, y es una responsabilidad de quienes forman parte del proceso de investigación realizar la vigilancia epistemológica necesaria (Bourdieu en Ametrano, 2017). Por lo antes dicho, la experiencia del conflicto es la que genera las nuevas concepciones y conocimientos de los que nos nutrimos, para lo cual es pertinente una actitud receptiva hacia aquello que investigamos.

Durante este proceso fue imprescindible el reconocimiento de la interacción entre el sujeto que propone la conversación y quien accede a ella—llamados sujeto cognoscente y sujeto conocido por Vasilachis de Gialdino—así como de la mutua legitimidad de la que gozan ambas partes (Vasilachis de Gialdino, 2018). Este reconocimiento lleva implícita la necesidad de un proceso interno y reflexivo, en el que podamos reconocer las formas de conocer y los saberes de esos Otros con quienes co-construimos la investigación, brindando espacios para diferentes tipos de conocimiento, diferentes formas de legitimidad, diversas interpretaciones y maneras de producirse. Así, la experiencia se construyó desde una ético-onto-epistemología en la que el estudio de los juicios valorativos, la relación entre quienes conversan, y los principios y fundamentos del conocimiento estuvieron entramados, ya que llegamos a conocer a través de un ser y estar en el mundo material, donde sería más que imposible impensable separar las diversas ramas disciplinares en las cuales nos agenciamos para el desarrollo de los procesos de investigación (Kuby and Christ, 2018).

### **Aprendizajes y afectaciones**

En esta experiencia de investigación había una creencia al inicio—que ganó visibilidad en el transcurrir—respecto de que son las voces de la educación las que constituyen el campo heterogéneo en el que se desarrollan procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este fue el puntapié inicial para querer indagar sobre los procesos de des o res subjetivación, imaginando las voces de los “antagonistas” de la educación que se hallan en los espacios oscuros de la Universidad. Los antagonistas se pensaban como aquellos que suelen actuar de una manera contraria a lo esperado pero tienen la característica de compartir la escena principal junto a los protagonistas. En este caso, pensábamos ya en un principio que estos personajes son aquellos que crean esferas contra-públicas (McLaren y Giroux, 1998) desde las cuales son posibles otras formas de ser y estar en la Universidad. Con esta idea en mente, la problemática a investigar se desarrolló buscando las *historias* de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, sin desestimar por ello la aportación que podrían brindar los testimonios de profesores, directivos, etc.

Por historia entendíamos, también, algo particular. La historia puede ser definida de diversas formas, y en la intención de realizar el proyecto la que más resonó fue la que figura la misma como el conjunto de saberes y representaciones de la gente “común” sobre el pasado y el presente, haciendo alusión a la memoria colectiva de los mismos

(Torres Carrillo, 2014). Siguiendo al autor, retomamos también la conceptualización de la historia popular, que presenta los hechos del pasado con la intención de cuestionarlos para habilitar opciones de transformación social. Estos acercamientos teóricos nos prometían la oportunidad de involucrar(nos) en la reconstrucción de un presente más amable, como mencionamos antes, desde la indagación en las formas de re(s/ex)ir de quienes habitan los espacios liminales. Así, emergió la posibilidad de observar los conflictos y las negociaciones entre los grandes relatos y la reescritura permanente del “yo” a través de los testimonios de los sujetos insertos en el ambiente universitario. Desde esta perspectiva, fue posible pensar en el proceso de investigación como una extensa narrativa que nos comprometía a cada momento en la estructuración de una historia vital plagada de nuevos nudos de sentido, a partir las experiencias relatadas por todos los participantes (Yedaide, 2018).

Por otra parte, respecto de los sentires parece propicio pensar en una metáfora sobre el tiempo—tema que por momentos era el eje más puesto en tensión porque estructura las relaciones inter e intra personales en el juego de lo social. Tomando los aportes de Núñez (2007), nos permitimos ilustrar la imagen de un tiempo diferente al cronológico, el tiempo del *Kairos*, que es también un lugar. Se trata de lugares temporales que no son el presente, sino que siempre están por llegar y siempre ya han pasado. Esta imagen nos retrotrae a la importancia de no pensar la temporalidad como algo lineal, como una sucesión de hechos con un principio y un fin conocidos. En palabras de St. Pierre (2017), hablamos de una de las características de la Haecceidad, que es la no definición desde el tiempo lineal y cronológico, sino de “tiempos flotantes” que son siempre singularidades en transformación. De esta manera, podemos habitar los procesos de investigación no como etapas o partes separadas de un camino con un fin predefinido, sino formando parte de una temporalidad en la que creamos otras formas de vivir y desde donde coadyuvamos a la construcción de pedagogías más amables en medio del tiempo de la rutina diaria. Sería una suerte de desconocimiento en el que (nos) miramos a cada sujeto particular con un sentimiento de extrañeza, que nos habilita a reconocer su vitalidad como parte de una comunidad sin por ello apresurar nuestros prejuicios anulando a ese otro que es conocido y al que intentamos conocer (Skliar, 2019).

Sin embargo, esto no significa despojarnos del pasado, presente y futuro, sino más bien comprender que los sucesos están entramados entre sí desde una linealidad de espaciotiempomaterialidad que construye nuestra experiencia de la realidad a partir de un ir y venir constante (Kuby and Christ, 2018). Pensando en la investigación, los sentires confusos que se perciben podrían estar directamente relacionados con este modo de habitar el tiempo y el espacio. Si hablábamos de desorientaciones vitales (Ahmed, 2019), lo que planteamos aquí es también la inseparabilidad del sentido común y de sus marcos de referencia, refiriéndonos a las percepciones, valores y juicios heredados que se confunden en el antes, durante y después de la investigación (Ametrano, 2017). Cuando arribamos al campo no lo hacemos despojados de aquello que somos, de nuestras trayectorias individuales y colectivas.

Una afectación que también nos acompañó durante este trayecto fue la incomodidad, que en un principio parecía una carga, aunque luego nos sirvió a modo de ejercitar el pensamiento crítico. Como describe Skliar (2019), de esta manera es posible pensar lo crítico desde lo incómodo, lo perturbador, aquello que extiende los límites del pensamiento y no se queda en la tibieza de la comodidad. En sintonía con el autor, así fue posible expresar y vivenciar los relatos de las entrevistas, desde el deseo por la conversación como forma de recuperar el juego y “hacerlo serio”, convirtiendo a la investigación en un diálogo continuo sobre el mundo, sobre el tiempo, sobre nosotros mismos y los otros.



Desde esta óptica, “abandonarse al otro” y “optar por un rostro” para abrazarlo en su alteridad constituyeron una verdadera necesidad para atender a otras miradas que no sean las de un yo parcial (Vasilachis de Gialdino, 2018). Así, concebimos la aceptación de la necesidad de un “meta principio ético” afirmado en el discurso práctico como forma de relevar los saberes compartidos entre sujetos (Flores, Porta y Sánchez, 2014). Desde aquí hoy imaginamos los espacios investigativos futuros partiendo del principio de respeto por la común dignidad que nos entrama como seres sociales, gestando una apertura hacia los sujetos de la educación-investigación que nos permita una dialéctica del recuerdo y olvido para construir nuevas representaciones y significaciones para darle otros sentidos al devenir colectivo en el campo de la educación (Torres Carrillo, 2014).

### Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trans. Javier Sáez del Álamo. Ediciones Bellaterra.
- Ametrano, L. (2017). La ciencia como tipo particular de conocimiento. En Ametrano, L. (Ed.), *Técnicas de Investigación Social* (pp. 10-28). EPC.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En Ramírez Hernández, I.: *Voces de la Filosofía de la Educación* (pp. 103-112). Ediciones del Lirio.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Gedisa.
- Dubet, F. (2015). De la integración a la cohesión. En Dubet, F. (Ed.), *¿Por qué preferimos la desigualdad?* (pp. 57-81). Siglo Veintiuno.
- Flores, G., Porta, L. y Martín Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 1 (1), 69-81.  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1079/1122>
- Flores, V. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Ediciones Bocavulvaria.
- Flores, V. (2017). *Saber/coger como experiencia política. Desorganizar el cuerpo hétero*. Propova.
- Foucault, M. (2013 [1969]). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2011[1966]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Kincheloe, J. & 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, 241-315.
- Kuby, C. y Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304. (Video en español).
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra pública: notas hacia una redefinición. En McLaren, P. (comp.) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo* (pp. 11-49). Homo Sapiens.



- Moralejo, E. (2010). La hermenéutica contemporánea. En Díaz, E. (Ed.), *Metodología de las Ciencias sociales* (pp. 135-155). Biblos.
- Núñez, A. (2007). Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós. *Paperback*, 4, 1-9. <http://www.artediez.com/paperback/articulos/nunhez/tiempo.pdf>
- Richard, N. (2013). Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. En Grimson, A. & Bidaseca, K. (Coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 135-146). Clacso.
- Skliar, C. (2019). Educar. En Skliar, C (Ed.), *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres* (pp. 22-49). Noveduc.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686-698. (Video en español).
- Torres Carrillo, A. (2014). ¿Cuál historia? En Torres Carrillo (Ed.), *Hacer historia desde Abajo y desde el Sur* (pp. 11-24). Desde abajo.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.), *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 27-59). Teseo.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. No. 5 (dic), 59-78. <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/5009/n05a04vior.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yedaide, M. M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles*. UNMDP.
- Yedaide, M. M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N°31, vol. 2, jul./dic. 2021, 81-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Yedaide, M. M. (2018). Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. En *IV Jornada de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación*, 229-240. <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/4jie/schedConf/presentations>

## Notas

<sup>1</sup> Docente Adjunta Regular de la cátedra Teoría de la Educación correspondiente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP. Directora del GIESE (Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas). [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)

<sup>2</sup> Brian Kelly Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. [kellybrian013@gmail.com](mailto:kellybrian013@gmail.com)

<sup>3</sup> Acá respetamos la discusión en los términos propuestos por Moralejo y Ametrano, pero entendemos que no hay “prejuicios” o “juicios previos” sino simplemente aprendizajes—algunos tan profundamente naturalizados que se desentienden de su origen o génesis.



## ESTUDO DE CASO DA PRÁTICA DOCENTE: DO TEMA MITIFICADO AO TEMA CONCRETO

## ESTUDIO DE CASO DE LA PRÁCTICA DOCENTE: DEL TEMA MÍTICO AL TEMA CONCRETO

## CASE STUDY OF TEACHING PRACTICE: THE MYTHOLOGIZED THEME OR THE CONCRETE THEME

Flávia Roberta De Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho buscou compreender a importância do tema câncer no itinerário escolar de um estudante do ensino médio técnico. A pesquisa de natureza qualitativa, se tratou de um estudo de caso de abordagem biográfica que se configurou em uma investigação-formação docente. Para recordar os sentidos da prática docente, como possibilidade de compreender as ações e escolhas diante da vida, uma estudante foi entrevistada. A entrevista focou nas seguintes questões: Como a estudante e seu grupo se organizaram durante a atividade de pesquisa sobre o tema câncer? Como ela conheceu a história de vida do jovem paciente de neoplasia? Por que a atividade foi importante para sua vida pessoal e profissional? Ao término da entrevista, se fez necessário que a aluna elaborasse um relato escrito para (auto)reflexão. Os primeiros fios levaram à compreensão da relação entre o objeto de conhecimento mitificado da prática docente, a polêmica da fosfoetanolamina sintética, com a história do paciente com câncer no trabalho de pesquisa realizado pela aluna e seu grupo. Assim, verificou-se que a temática câncer desafiou a aluna a responder e a descobrir a sua vocação e a tomar consciência da vida.

**Palavras-chave:** formação docente; história de vida; fosfoetanolamina

### Resumen

Este trabajo buscó comprender la importancia del tema del cáncer en el itinerario escolar de un estudiante de secundaria técnica. La investigación cualitativa fue un estudio de caso con enfoque biográfico que se configuró en una investigación-formación docente. Para recordar los significados de la práctica docente, como posibilidad de comprender acciones y opciones de vida, se entrevistó a un estudiante. La entrevista se centró en las siguientes preguntas: ¿Cómo se organizaron la estudiante y su grupo durante la actividad de investigación sobre el tema del cáncer? ¿Cómo conoció la historia de vida de la joven enferma de cáncer? ¿Por qué la actividad fue importante para su vida personal y profesional? Al final de la entrevista, era necesario que el estudiante preparara un informe escrito para la (auto) reflexión. Los primeros hilos llevaron a la comprensión de la relación entre el objeto de conocimiento mitificado de la práctica docente, la polémica de la fosfoetanolamina sintética, con la historia de la enferma de cáncer en el trabajo de investigación realizado por la estudiante y su grupo. Así, se constató que el tema del cáncer interpela a la alumna a responder y descubrir su vocación ya tomar conciencia de la vida.

**Palabras clave:** formación docente; historia de vida; fosfoetanolamina

### Abstract

This work sought to understand the importance of the topic of cancer in the school itinerary of a technical high school student. The qualitative research was a case study with a biographical approach that was configured in a research-teacher training. To remember the meanings of teaching practice, as a possibility of understanding actions and life options, a student was interviewed. The interview focused on the following questions: How were the student and her group organized during the research activity on the subject of cancer? How did you learn about the life story of the young cancer patient? Why was the activity important to her personal and professional life? At the end of the interview, the student was required to prepare a written report for (self) reflection. The first threads led to the understanding of the relationship between the mythologized object of knowledge of teaching practice, the controversy of synthetic phosphoethanolamine, with the story of the cancer patient in the research work carried out by the student and her group. Thus, it was found that the topic of cancer challenges the student to respond and discover her vocation and become aware of life.

**Keywords:** teacher training; life's history; phosphoethanolamine

Recepción: 08/02/2022

Evaluación: 17/05/2022

Aceptación: 30/11/2022

## 1. Introdução

A partir da leitura dialética do “objeto de conhecimento”<sup>2</sup> é perceptível que as temáticas da realidade tais como: saúde, doença e morte ainda são pouco discutidas e problematizadas na educação formal, em práticas docentes que contemplem a formação do humano.

A prática de procura com os estudantes dos temas, leva o professor a compreendê-los a partir do contexto, dos sinais, dos caminhos reflexivos percorridos que convertam em autoconhecimento. Haja visto, que na relação entre aluno- professor, sujeito-sujeito, juntos deslocam-se suas respectivas consciências a fim de desvelar a realidade. Porém, ao professor cabe a tarefa de conhecer a consciência dos seus alunos sobre a realidade e juntos transformarem as consciências. Isto, é possível por meio do diálogo, criando as oportunidades para que os envolvidos progridam no ato de conhecer a si mesmos com os outros, de se educarem e se humanizarem (FREIRE, 1979 ).

Todavia, por mais que Freire e outros educadores e pesquisadores denunciaram as bases do *modelo bancário e tecnicista*, ainda é muito comum encontrá-los nas escolas. Construir uma outra realidade requer ações de seriedade, o que não é possível com a prática da transparência projetada apressadamente, pois perde-se a essência da educação e a oportunidade de desafiar os estudantes em se comprometerem e esforçarem em aprender a pensar.

Em contrapartida comprometer-se com a prática educativa, no sentido da Pedagogia da Libertação, trata-se de uma postura ética, em que abrir-se para o diálogo é fundamental, no ato de democratizar a fala e a escuta, o que corresponde a uma conduta ética tanto para os alunos como para os professores. Assim, no diálogo sobre a realidade a partir de temas significativos, é externalizado as consciências (aluno e professor), a fim de movimentar-se no ato de investigação. Isto, corresponde a práxis educativa.

Na medida em que os professores compreendem as percepções pessoais e profissionais, conquistam a consciência do trabalho que realizam, percebendo em quais ações pedagógicas adotam posturas autoritárias tais como: predomínio da visão de mundo sobre os estudantes, do conteúdo cientificado e descontextualizado, dos signos e das palavras sem significados para os alunos, ou seja, uma linguagem hermética que distancia os indivíduos.

Nesse sentido, a transformação da prática docente requer caminhos interiores a partir do concreto e do abstrato, daquilo que constitui os professores no momento da busca de sentido do trabalho e da vida.

O ato estético pode ser desvelado nos sentidos dos momentos aparentemente banais e temporais do cotidiano da vida, do trabalho no “como o homem conhece, o como ele encontra um sentido para sua vida no mundo, no processo educativo” da educação de jovens e adultos (DUARTE, 1994, p.15).

A capacidade humana de atribuir significações as coisas, por intermédio dos símbolos confere-lhe em detrimento aos demais animais a transcendência de compreender o mundo e a si próprio como objetos reflexivos. Por isso, que

Com a palavra nasce a consciência do homem. Com a consciência, o homem se descobriu no mundo e no tempo [...]. E ainda, descobrindo-se no tempo, o homem tornou-se histórico: seus símbolos permitem-lhe evocar o passado e planejar o futuro [...]. Desta forma, entre o homem e natureza colocam-se os símbolos, a palavra, a linguagem humana. E à vida (biológica) acrescenta-se um sentido, tornando-a existência. O homem não vive, simplesmente, mas existe: busca mais e mais dar um significado ao fato de se encontrar aqui, nascendo, construindo e morrendo. A história do homem é a história do sentido que ele procura imprimir ao universo (DUARTE, 1994, p.26).

No fluir da vida, do nascimento até a morte o homem procura interpretar o mundo a partir do prazer e da dor, aprendendo a atribuir significados às experiências para preservá-las armazenando por meio da linguagem para utilizá-las no futuro. Dessa maneira, os mecanismos da aprendizagem são: a) o *interesse* em aprender aquilo que considera relevante para a sobrevivência a partir dos valores atribuídos ao mundo; b) a *memória* de reter os significados atribuídos à experiência e c) a *transferência* de significados retidos de experiências anteriores para novas experiências diante de novas situações (DUARTE, 1994, p.31

Sendo assim, a auto-investigação da prática docente pode ser concebida como um ato estético, pois transita pelas três dimensões da aprendizagem explicitadas por Duarte (1994). No procedimento de lembrar, narrar e refletir sobre uma determinada atividade pedagógica vivenciada o professor-pesquisador revela sua motivação atrelada a sua percepção de mundo, de educação, de trabalho e de sociedade aprendendo a atribuir significados as suas vivências e adquirindo novas experiências.

## 2. Descortinando os caminhos da pesquisa

A pesquisa de natureza qualitativa, trata-se de um estudo de caso de abordagem biográfica que se configura em uma investigação-formação docente, pois à medida que se rememora, certamente percorre-se o tempo em direção contrária (BOGDAN, R.; BIKLEN, S., 1994). Isto, implica em uma experiência que depende da memória pessoal como ponto de partida, que leva a uma narrativa reflexiva, em busca dos elos que vão se constituindo e dando forma numa rede, sejam aspectos pessoais e profissionais, que na maioria das vezes estamos desprovidos, mesmo que parcialmente, de consciência desse processo. A pesquisa sob a perspectiva da abordagem biográfica, sugere justamente:

Revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma (JOSSO, 2006, p. 376).

A partir do momento que os acontecimentos lembrados, se revelam opacos, destituídos de sentido em detalhes aparentemente insignificantes, encontra-se o primeiro nó, a ser desatado da corda das lembranças do próprio trabalho. Por isso, a entrevista recorda e resgata sentidos, como possibilidade de compreender as ações e escolhas diante da vida (JOSSO, 2006).

Desse modo, o ponto de partida é o laço estabelecido no encontro da voz da aluna Danziger nas redes sociais. O depoimento que ecoou percepções sobre a importância da atividade de pesquisa sobre a temática social (câncer/fosfoetanolamina), em sua vida pessoal e de estudante, é perceptível no reconhecimento de si, na interação com a história de vida do outro. Isto desencadeou reflexões sobre a prática docente.

Quero agradecer a você pela oportunidade em, mesmo não nos conhecendo ter me dado liberação em levar a história de seu filho para a sala de aula, ter realizado com êxito, junto com minha equipe um trabalho que ficará em minha memória quem sabe até o fim dos meus dias, além de ter recheado meu boletim de notas incríveis, seu exemplo de mãe me impressionou, meu segundo semestre em química foi o melhor, graças a Deus, a minha professora e a você MÃE. Muito obrigada. (DANZIGER, FACEBOOK, 14 de abril de 2017, grifos nossos).

O método biográfico de história de vida de Marie Christine Josso foi fundamental para evidenciar quais os elos de ligação entre a história de vida da estudante Danziger e o relato da história de vida do jovem paciente de neoplasia. A demonstração do reconhecimento, de que a história de vida, lhe despertou algo muito importante e que lhe gerou alguma aprendizagem, expressou o primeiro elo de ligação primordial da pesquisa. Sendo assim, a investigação, se direcionou a encontrar os desdobramentos reflexivos da temática social (câncer/fosfoetanolamina) mitificada. Temática que modificou o ensino das ciências devido a construção dos sentidos que a aluna abstraiu e transformou a sua visão de mundo alcançando o seu tema concreto (FREIRE, 1979).

Na tentativa de construir esses significados, a estudante foi entrevistada, em que foram tomadas notas do seu relato, tentando encaixar o quebra-cabeça, focando nas seguintes questões: Como a estudante e seu grupo se organizaram durante a atividade de pesquisa sobre o tema câncer? Como ela conheceu a história de vida do jovem paciente de neoplasia? Por que a atividade foi importante para sua vida pessoal e profissional?

Ao término da entrevista, se fez necessário que a aluna elaborasse um relato escrito, justificável por dois motivos. Primeiro, porque ao longo da entrevista, surgiram outros elos fundamentais que se entrelaçavam no seu itinerário escolar de estudante do curso técnico de nível médio. E o outro é que, para uma investigação- formação progrida, não basta que os sujeitos exponham suas opiniões em uma entrevista, o essencial é “que eles possam classificar as experiências e que sejam capazes de refleti-las no momento presente” (JOSSO, 2002, p.46). Sendo, estas condições, fulcrais do sentido de um processo de investigação-formação, pois está intimamente ligada à recuperação do material que deu forma ao objeto reflexivo, ou seja, a minha prática docente, portanto é indispensável que os aprendentes (professora- investigadora e estudante) passem pelo desenvolvimento da capacidade de apropriação deste objeto.

Portanto, da conjugação das memórias da estudante Danziger que perpassaram no relato oral e escrito foi possível acessar seu tema concreto.

### **3. Significando os elos de ligação da narrativa**

#### **3.1. Relato escrito da estudante Danziger**

A estudante levou aproximadamente três semanas para estruturar seu relato escrito, correspondendo a uma síntese reflexiva das experiências narradas oralmente na entrevista. A escrita trata-se de um processo de procura dos fios condutores que articulem as experiências, podendo realizar modificações da narrativa oral, ao se recordar outros elos associados as experiências narradas ao longo da escrita (Josso, 2002). No caso das narrativas da aluna, observa-se lucidez, sem modificações profundas, ocorrendo apenas a supressão de alguns pontos no relato escrito, mas que são lembrados de seu relato oral no processo de interpretação. Desse modo, o relato escrito encontra-se disponível em quatro partes facilitando a organização da leitura para aproximar os elos de ligação, captados no relato oral e escrito.

Parte 1ª: Desafio, resistência, encontro e abertura.

*Em um momento único da minha vida, sobreveio a oportunidade em aprender, conhecer, descobrir dentro, em mim a vocação que até então desconhecia. A proposta ou ideia em pesquisar, expor ao público sobre uma doença, “câncer”, possível cura, “fosfoetanolamina”[...]. Haja visto que, desde pequena não gostava de ouvir falar da tal doença, por conta de minha querida mãe, via sempre nos olhos dela o medo, como se um receio talvez. Mas diante dos argumentos expostos em aprender sobre método científico e levar o trabalho para mostra científica, realizada por todos nós nas dependências da escola, surgiu o interesse em conhecer (DANZINGER, 2018, grifos nossos).*

Parte 2ª: Encontro com a história de vida e a transformação da cosmogonia.

*Ao pesquisar, entender como reagem as células no organismo, causas, cuidados, tratamentos, também saber que alguém teve a inteligência em elaborar um medicamento que seria a solução para muitos, uma esperança nasceu, um desejo em ir além. Em meio às pesquisas em busca de informação, alguém adicionou-me ao facebook, observava as publicações de uma mãe que relatava o diagnóstico dado pelos médicos que seu filho, um jovem, estava com câncer; divulgando sua doença através de fotos, todo o tratamento. Era um absurdo, não teria coragem de expor meu filho de tal forma, “pensava eu”. Mas ao ler as mensagens pude entender que estava dando vida ao filho, através dos passeios, fotos em casa, almoçando, dormindo etc. Quebrando o preconceito surge a ideia em expor sua vida no trabalho e, expor com autorização da mãe, que até então não tinha contato algum. Relatando a doença, vendo, aprendendo, a possibilidade em lutar por uma causa, que um químico estava fazendo, tendo os empecilhos da vida, descobri qual era minha vocação, pois até então não sabia porque estava ali estudando no curso técnico de química (DANZINGER, 2018, grifos nossos).*

Parte 3ª: As possibilidades do contexto de vida

*Depois de 20 anos fora da sala de aula, precisava de um emprego, gostaria de ter uma profissão, mas qual? Nasce o desejo de trabalhar em uma farmácia, devido ao trabalho de pesquisa, descobri como seria elaborar um medicamento, qual sentimento em estar fazendo algo que alguém se beneficiaria, restabelecendo a saúde; escolhi estagiar em uma farmácia de manipulação, sim era ali meu lugar (DANZINGER, 2018, grifos nossos).*

Parte 4ª: Visão de mundo

*O medo a insegurança vieram por achar que talvez mais seria aquilo, mas o desejo foi aumentando e diante dos testes propostos a mim, trabalho em laboratório farmacêutico. Enfim, existem aqueles que descredibilizam o trabalho docente, veem como obrigação de um professor ter que aguentar um aluno. Em outra visão o ensinador tem um papel importante*

*ao transmitir os seus conhecimentos, sem saber a vida particular de cada um, está dando a chance e a oportunidade em entrar no mercado de trabalho, descobrindo a vocação, não levar a vida trabalhando simplesmente pelo dinheiro, enxergar o potencial e descobrir que podemos ir além, sem importar com a idade, enfrentar os desafios da vida, obstáculos e tentar mudar algo, fazer o necessário para nos moldar mostrando aos outros que é possível através da determinação, vontade de crescer (DANZIGER, 2018, grifos nossos).*

### **3.2. Significando os elos de ligação da prática docente**

Para captar os significados do processo de formação, conhecimento e aprendizagem da estudante Danziger em seu ato de caminhar para si, conduziu a investigação-formação a analisar em profundidade a partir do vivido e do trabalhado em sala de aula, ao mesmo tempo. O processo de autoformação docente se deu ao lembrar, narrar e refletir sobre a prática docente, aprofundando de modo progressivo e retroativo para se apropriar da criação docente e poder explicitá-la nesta narrativa. Apropriar-se da criação, requereu investigar para obter a resposta ao questionamento encontrado no primeiro elo de ligação: Por que a estudante Danziger e seu grupo 2, abordaram a história de vida do paciente de neoplasia, como um exemplo de estudo de caso no trabalho de pesquisa, bem como a importância para sua formação explicitada nas redes sociais? Alcançar as respostas exigiu a princípio uma retrospectiva dos detalhes que permearam a intervenção pedagógica, mas também as bases teóricas norteadoras do próprio trabalho, detalhes que serão explicitados mais adiante.

Por meio da entrevista outros elos emergiram se alinhando, sendo possível a apropriação do objeto, ou seja, da compreensão da prática docente. Na entrevista, ficou evidenciado no relato oral da estudante sua compreensão mesmo que intuitivamente do seu processo de formação, conhecimento e aprendizagem, os três níveis da espiral retroativa de Josso (2006), pois conseguiu designar claramente no seu relato os efeitos dos processos às tomadas de consciência.

Da passagem do relato oral ao escrito da estudante, à perda de alguns elementos constitutivos de sua experiência. Porém, ainda assim, sua narrativa escrita de análise de si mesma, externaliza suas práticas e experiências pessoais, profissionais e as lições que foram tiradas na própria ocasião ou que surgiram no momento da entrevista (JOSSO, 2002).

A linha de raciocínio que desenrola em ambas as narrativas, explicitam interesse de conhecimento desde o início do itinerário e aparecem no relato, evoluindo do início do itinerário formativo ao estágio supervisionado, atrelado

“[...] às tomadas de consciência realizadas por meio do processo de identificação e diferenciação entre as histórias de vida em presença, dos questionamentos mútuos, das compreensões que balizam o trabalho sobre uma ou sobre um conjunto de narrações, até mesmo ainda por meio de uma mudança na situação pessoal ou profissional durante o desenvolvimento do próprio processo (JOSSO, 2002, p.46).

Desse modo, constata-se que há evolução nesses pensamentos, ligado ao processo do itinerário escolar, pois põe em evidência o caráter potencialmente transformador, do trabalho intersubjetivo sobre as narrativas, tanto nos momentos de trabalho de pesquisa com o grupo2 como nos tempos fora do grupo e em outras disciplinas.

Portanto, há busca existencial explícita, de um sentido de vida pessoal articulado ao profissional, nas palavras-chave retirado de seu relato escrito.



Em um momento único da minha vida, sobreveio a oportunidade em aprender, conhecer, *descobrir dentro, em mim a vocação que até então desconhecia*; nasceu o *desejo de ir além*; descobri qual era *minha vocação*, pois até então *não sabia porque estava ali estudando no curso técnico de química*; Depois de *20 anos fora da sala de aula*, precisava de um emprego, *gostaria de ter uma profissão*, mas qual?; entrar no mercado de trabalho, *descobrimo a vocação, não levar a vida trabalhando simplesmente pelo dinheiro*; nasce o *desejo de trabalhar em uma farmácia*; escolhi *estagiar em uma farmácia de manipulação, sim era ali meu lugar* (DANZIGER, 2018, grifos nossos).

Esta busca vai se construindo no processo por identificação e por diferenciação com: as várias narrativas constitutivas do objeto de conhecimento (texto jornalístico), nas narrativas da mãe do paciente de neoplasia, nas narrativas que já constituía as memórias da estudante, além das narrativas dos demais integrantes do grupo da sala dentre outras não evidenciadas.

Desse modo, partindo das primeiras elucidações, em um processo longo e gradual, foi-se assimilando que retomar leituras das obras de Paulo Freire eram imprescindíveis, haja visto que a perspectiva docente, mesmo que inconscientemente as vezes correspondia aos fundamentos da Pedagogia da Libertação. Na primeira leitura da obra “Conscientização: teoria e prática da libertação” houve assimilação do tema e como deveria ler os relatos da estudante, descodificando em inter-relação dialética, em ação e reflexão, com dois elementos um abstrato e um concreto, estabelecendo fluxo e refluxo. Então, foi aplicado a ideia na segunda leitura transitando das memórias recordadas da atividade docente (abstrato) aos pensamentos de Freire (concreto) e a terceira leitura passava do objeto de conhecimento (abstrato) aos pensamentos de Freire (concreto).

A consciência da natureza do objeto de conhecimento da prática, adveio destas leituras e suscitou as premissas de que o objeto da prática exerceu influência sobre o itinerário escolar da estudante Danziger, podendo ter operado o pensamento de maneira similar, associando o texto jornalístico (abstrato) a outras fontes de narrativas concretas.

Considerando o relato escrito associado ao oral como espinha dorsal de evolução da trajetória escolar, associou-se às fases de descodificação sinais de momentos mais importantes do processo de formação, conhecimento e aprendizagem da estudante.

### **3.3. Significando a prática docente a partir do tema mitificado**

A proposta de pesquisar sobre o tema dentro de uma controvérsia, apresentou-se como um desafio a aluna, pois a recordação do semblante de sua mãe, de medo e receio em falar de uma doença considerada como incurável, entrevistou e pôs em dúvida a sua ação no presente. Por outro lado, ela avistou na proposta da atividade a oportunidade de aprender sobre as causas e tratamento da doença/câncer, sua possível cura/fosfoetanolamina, aprender sobre método científico, além de expor na mostra científica da escola.

A assimilou a atividade como um momento único da vida, de conhecer, aprender e descobrir a sua vocação até então desconhecida. Segundo Freire (1979), a medida que o indivíduo integra-se ao contexto de vida, refletindo sobre ele e respondendo aos desafios, na recriação, na decisão e dinamização do mundo, alcança-se a consciência sobre a própria vida. Esse entendimento fornece as ferramentas para superar aquilo que enfraquece o indivíduo e o impossibilita na ação de mudar, por isso que o questionamento da rotina em que vive é caminho para construir a si mesmo. Ultrapassar a situação-limite, para encontrar o tema e recuperar a sua significação profunda, exigiu da estudante ato de reflexão em inter-relação dialética, transitando das narrativas do objeto de conhecimento mitificado (abstrato) a história de vida do paciente de neoplasia (concreto), passando “do

abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes” (FREIRE, 1979, p.17).

As narrativas do texto jornalístico (material de estudo) era composto pelo engendramento de narrativas que representavam grupos sociais: um exemplo de um caso de paciente de classe média que não conseguiu a substância na justiça e faleceu, a Pílula de Frei Galvão representando a religião hegemônica (Católica), da comunidade científica representada pelo modelo exemplar de ciência (postura dos médicos) e o anti modelo de não ciência (postura do químico). Este movimento de descodificação do objeto de conhecimento é necessário, principalmente quando os temas da realidade tendem a ser mitificados em situações de controvérsia.

Um clima de antagonismo instala sectarismo e irracionalidade sempre ameaçando arrancar dos temas sua significação, de tal modo que a “irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental” (FREIRE, 1979, p. 17). Desta forma, descodificar corresponde desmitificar e isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas. Por meio do conhecimento da história de vida de um paciente, especialmente do exemplo da mãe, a estudante se reconheceu na luta dos pacientes de neoplasia, que buscavam ter acesso a substância, mesmo sem o devido registro como medicamento na ANVISA. Como também da luta do químico e dos outros pesquisadores que enfrentaram dificuldades que novos testes clínicos fossem feitos e com seriedade.

A investigação do objeto de conhecimento codificado tem como premissa a procura da temática, que “converte-se assim numa luta comum por consciência da realidade e consciência de si” com atenção, caminhando consciente, no eixo da procura dos temas significativos, na procura do pensamento dos homens (FREIRE, 1979, p. 18).

Diante das diferentes narrativas que constituem o texto jornalístico, Danziger capta como tema a capacidade que o ser humano tem de criar e decidir, desde a explicação da causa de uma doença a elaboração de um medicamento, de potencial citotóxico e antitumoral para diferentes tipos de células tumorais, conseqüentemente de curar uma doença multifatorial como o câncer. Projeta-se na área de farmácia como um caminho profissional que lhe atente aos anseios, que se articule ao seu projeto de vida como arte de viver. Diante do inédito, diz ela: “nasce uma esperança, um desejo de ir além”, nasceu a consciência junto à aquisição da experiência humana, daqueles que precederam e rodeiam com a capacidade criadora, mesmo com dificuldades e empecilhos. No entanto, há uma chave interpretativa muito importante, que auxilia a entender a passagem de uma situação apenas de vivência a uma experiência, que “[...] inicia-se no momento em que prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença” (JOSSO, 2002, p. 54).

A atenção consciente da estudante é de algum modo solicitada, a ver no Facebook, a mãe do jovem paciente de neoplasia de atitude criadora da cultura, que na medida em que decidiu narrar nas redes sociais o diagnóstico dado pelos médicos, de divulgar fotos dos estágios progressivos da doença e do cotidiano de seu filho. Estabelece uma nova relação no e com o mundo, respondendo à sua época, que vê como incomum, expor imagens, que lembrem daquilo, que é natural da vida humana, a dor e o sofrimento de ter uma doença, a luta pela vida sem perder a convivência social e a alegria de viver. Portanto, ao divulgar as fotos do seu filho almoçando, passeando ou mesmo indo ao hospital é também uma feitora da história, ao captar “os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas” (FREIRE, 1979, p. 21). Danziger demonstrou que ao se deparar com a história de vida do jovem, houve um conflito de pensamento, haja visto que o ambiente de contraste entre o que é consensualmente

comum e incomum expor, despertou-lhe a consciência.

Podendo assim, enxergar a si mesma, as barreiras de suas próprias formas mentais, que a impedia de entender aspectos da vida e de vencê-las, intitulado por ela de preconceito da sua experiência anterior, de receio em falar sobre a doença considerada incurável. Nos relatos autobiográficos da estudante, a partir da sua análise da situação codificada, conduziu-a à “substituir a abstração pela percepção crítica do concreto” (FREIRE, 1979, p.17). Portanto, a realidade densa deixa de ser impenetrável, sendo perceptível as tarefas correspondentes, os atos-limites, a resposta sob a forma de uma ação histórica autêntica. A resposta dada pela estudante Danziger revela que desvelou a realidade no seu movimento de autoconhecimento: “descobri qual era minha vocação, pois até então não sabia porque estava ali estudando no curso técnico de química”. A história não é mais que uma cadeia contínua de época caracterizadas, cada uma delas aspirações, necessidades, valores e “temas” em processo de realização.

Na medida em que o homem chega a descobrir e reconhecer, a “captar” estes temas, estas aspirações e as tarefas que supõe sua realização, nessa medida o homem participa de sua época. Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos. Assim é possível explicar, por meio de conceitos, por que os indivíduos começam a portar-se de uma maneira diferente frente à realidade objetiva, uma vez que tomou o seu verdadeiro aspecto; um desafio a que os homens devem responder (FREIRE, 1979). As mudanças de postura revelam a transformação da cosmogonia pessoal ou visão de mundo, que cada um progressivamente constrói e interioriza ao longo das suas necessidades de dar sentido à sua vivência, à sua trajetória, aos seus laços consigo próprio, com o meio humano e natural (JOSSO, 2002). Nas fases de descodificação apresentam uma nova postura de aprendiz, de posição existencial da intencionalidade, que Josso chama de “deixe-me resolver as coisas sozinho”. Porém, diante da resiliência dos demais participantes de seu grupo de trabalho de receio em estudar sobre a doença, ela utiliza da sua experiência vivenciada nas fases anteriores para sensibilizá-los a voltarem-se para si e compreenderem suas percepções de mundo.

O momento foi oportuno, pois Danziger com lucidez e paciência os interpela e manifesta a sua experiência, abrindo possibilidades para que os demais também inserissem no desafio do processo de conhecimento. A leitura compreensiva da narrativa de vida do jovem paciente de neoplasia deu lugar a intercâmbios de conhecimentos prévios de diferentes narrativas de vida dos integrantes do grupo 2. Assim como, pode levá-los a decidir de comum acordo a expor a história de vida do paciente de neoplasia, como estudo de caso para contextualizar e problematizar a situação que circunscreve um indivíduo acometido de câncer. Na mostra científica, expõem obedecendo uma lógica de vida muito comum a maioria dos pacientes: os primeiros sintomas, o diagnóstico médico do tipo de câncer, as possíveis causas, os tratamentos, os medicamentos, os efeitos colaterais, a segregação do convívio social, a dor, o sofrimento, a busca de sentido de vida, a incerteza dos tratamentos até culminar na morte. Portanto, ao longo do trabalho de pesquisa sobre o controverso caso da fosfoetanolamina, evidencia-se nos relatos da estudante, os seus posicionamentos e dos demais sujeitos nas suas maneiras de estar no mundo, de agir e relacionar sobre ele e de gerir a vida. Percebe-se os aspectos do conhecimento dos sujeitos nas ações diante do desafio da atividade de pesquisa, nos contextos e situações, nos encontros com as narrativas de experiência vivida, pois recordam numa partilha com os outros, na diferenciação e na identificação com as

recordações dos outros.

#### 4. Considerações finais

A proposta de pesquisa sobre o tema câncer, desafiou a estudante a responder e a descobrir sua vocação e a alcançar consciência sobre a própria vida. Encontrar seu tema de vida, o que a exigiu um ato de reflexão em inter-relação dialética, transitando das narrativas do objeto de conhecimento mitificado (abstrato) a história de vida do paciente de neoplasia (concreto), descodificando o objeto de conhecimento (texto jornalístico) e compreendendo os temas da realidade. Ao realizar um processo de leitura de descodificação por identificação e diferenciação com as narrativas, se reconheceu com uma situação na qual se encontrou com outras pessoas. Isto aconteceu com a história de vida de um paciente, especialmente no exemplo da mãe, pois identificou-se na luta dos demais pacientes de neoplasia, na luta do químico e dos outros pesquisadores da substância fosfoetanolamina, o que “converte-se assim numa luta comum por consciência da realidade e consciência de si”.

A história de vida do jovem exposta pela mãe no *Facebook*, um ambiente incomum, gerou por contraste consciência na estudante, pois enxergando a si, percebeu formas mentais de preconceito da sua experiência anterior diante da doença. A realidade deixa de ser densa e impenetrável, e é possível realizar tarefas correspondentes, em resposta, sob a forma de uma ação histórica autêntica. Assim, ela capta como tema a capacidade que o ser humano tem de criar e decidir, desde a explicação da causa de uma doença a elaboração de um medicamento. Projeta-se na área de farmácia como um caminho profissional que lhe atente aos anseios, que se articula ao seu projeto de vida como arte de viver.

Nasce, junto a consciência a aquisição da experiência humana, na passagem de uma situação apenas de vivência a uma experiência. Perceptível nas mudanças de postura, da transformação da cosmogonia pessoal e de mundo. De forma progressiva ocorre no processo da construção e interiorização ao longo das suas necessidades de dar sentido à sua vivência, à sua trajetória, aos seus laços consigo próprio, com o meio humano e natural. Na nova postura de aprendente, de posição existencial da intencionalidade, compartilha suas experiências vivenciadas aos demais integrantes do grupo e sensibilizá-los a voltarem-se para si a compreenderem suas percepções de mundo. Faz isto, com lucidez e paciência, inserindo-os no desafio do processo de conhecimento do tema.

A leitura compreensiva da narrativa de vida do jovem paciente de neoplasia levou a: intercâmbios de conhecimentos prévios de diferentes narrativas de vida; encontros entre as narrativas de experiência vivida pela estudante Danziger e dos integrantes de seu grupo 2 e os participantes do grupo 2 recordaram lembranças sobre o tema e compartilharam com os outros por diferenciação e identificação com as recordações dos outros.

O estudo de caso da prática docente revela que na educação de jovens e adultos da educação técnica de nível média as temáticas podem contribuir para a inserção dos estudantes no contexto educacional e social. Desde que o trabalho em grupo em sala de aula seja um espaço profícuo de autoconhecimento e interação colaborando para a vida pessoal e profissional dos estudantes.

Ao longo do itinerário escolar dos alunos ajudá-los a encontrar suas motivações e a estruturar seus projetos de vida, pode estimulá-los a ter posturas de aprendentes existenciais conscientes das próprias limitações formativas é necessário para ser superadas.

Portanto, o resgate das temáticas saúde, câncer e morte do texto jornalístico mitificado, no ato de reconstruir os significados abriu caminhos para entender como a estudante Danziger fez a leitura do texto e alcançou seu tema concreto e o seu conhecimento

existencial.

Como a consciência do homem decorre de sua dimensão simbólica de sua capacidade de sentir e simbolizar, compreendemos que a substância fosfoetanolamina sintética e a história de vida do paciente de neoplasia foram símbolos no processo de aprendizagem da estudante. Por meio da fosfoetanolamina a estudante alcançou a consciência dos paradigmas da ciência médica de que o aspecto curativo e de extração do mal tem prevalecido sobre o preventivo. E por outro lado, na atitude da mãe de narrar a vida do filho a fez perceber as condições dos pacientes, do aspecto preventivo, ampliando suas concepções sobre as fronteiras da ciência ao avistar a dimensão de saúde em um quadro mais completo.

Sendo assim, a auto-investigação da prática docente inserida no itinerário escolar da estudante Danziger, lançou luz sobre as limitações pedagógicas revelando que o estudo dos textos jornalísticos requerem dos estudantes e professores dimensões de conhecimentos transdisciplinares, especificamente de técnicas argumentativas para investigar objetos de conhecimento de natureza mitificada. Mas, investigar além de ser um espaço de conhecimento dos detalhes dos temas, problemas e percursos impele o professor-pesquisar a se apropriar dos significados dos objetos reflexivos da prática e a enxergar novas abordagens de outras intervenções pedagógicas menos alienado no trabalho docente.

### Referências

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Duarte J. (1994). *Fundamentos Estéticos Da Educação*. Papirus Editora.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria E Prática Da Libertação: Uma Introdução Ao Pensamento De Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes-
- Josso, M. C. (2002). *Experiências De Vida E Formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M. C. (2002). As Figuras De Ligação Nos Relatos De Formação: Ligações Formadoras, Deformadoras E Transformadora em *Educação E Pesquisa*, São Paulo, V. 32, N. 2, P. 373-383, 2006.

### Notas

<sup>1</sup> Mestre em Docência em Educação Matemática e Especialista em Métodos Técnicos de Ensino. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil.

<sup>2</sup> O objeto de conhecimento trata-se de um texto jornalístico intitulado de Pílula do barulho da revista Veja, edição 2479, ano 49, nº21, 25 de maio de 2016. Abordou o caso da fosfoetanolamina sintética ao defender a tese: a substância fosfoetanolamina sintética deve ser liberada para pacientes de câncer antes do término dos testes clínicos?



## VIVIR INTENSAMENTE Y ESCRIBIR LA VIDA. PAULO FREIRE, NARRATIVAS SOBRE SÍ MISMO

## LIVE INTENSELY AND WRITE LIFE. PAULO FREIRE, NARRATIVES ABOUT HIMSELF

## VIVER INTENSAMENTE E ESCREVER A VIDA. PAULO FREIRE, NARRATIVAS SOBRE SI MESMO

Alfredo Manuel Ghiso<sup>1</sup>

### Resumen

Este texto es el primer producto de un proyecto de relectura, contextualización, escritura y resignificación de tres libros del pedagogo brasileño: Paulo Freire; estos poseen en común su identidad epistolar y en ellos se pueden encontrar notas biográficas, experiencias, incidentes pedagógicos y reflexiones político/pedagógicas. El estilo y el tono discursivo, aunque no son similares, generan una serie de resonancias en el lector que lo llevan a reflexionar su vida, sus prácticas y sus contextos. El artículo, en su primera parte, plantea las razones de la escogencia de este tipo de textos freirianos, da cuenta de las claves metodológicas utilizadas en el proceso de resignificación, para terminar, planteando, a la manera de evocaciones fenomenológicas, cuatro resonancias generadas durante la relectura del libro: *Cartas a Cristina*.

**Palabras clave:** Paulo Freire; cartas; narrativa; resonancia; sentipensante

### Resumo

Este texto é o primeiro produto de um projeto de releitura, contextualização, escrita e redefinição de três livros do pedagogo brasileiro: Paulo Freire; estes têm em comum a sua identidade epistolar e neles se encontram notas biográficas, experiências, incidentes pedagógicos e reflexões político-pedagógicas. O estilo e o tom discursivo, embora não semelhantes, geram uma série de ressonâncias no leitor que o levam a refletir sobre sua vida, suas práticas e seus contextos. O artigo, em sua primeira parte, levanta as razões da escolha desse tipo de textos freirianos, dá conta das chaves metodológicas utilizadas no processo de ressignificação, para finalizar, propondo, à maneira de evocações fenomenológicas, quatro ressonâncias geradas durante a releitura do livro: *Cartas a Cristina*.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; letras; narrativa; ressonância; sentipensante

### Abstract

This text is the first product of a project of rereading, contextualization, writing and redefinition of three books by the Brazilian pedagogue: Paulo Freire; these have in common their epistolary identity and in them biographical notes, experiences, pedagogical incidents and political/pedagogical reflections can be found. The discursive style and tone, although not similar, generate a series of resonances in the reader that lead him to reflect on his life, his practices and his contexts. The article, in its first part, raises the reasons for the choice of this type of Freirian texts, gives an account of the methodological keys used in the resignification process, to finish, proposing, in the manner of phenomenological evocations, four resonances generated during the rereading of the book: *Letters to Cristina*.



**Keywords:** Paulo Freire; letters; narrative; resonance; sentipensante

Recepción: 09/02/2022

Evaluado: 07/08/2022

Aceptación: 20/09/2022

A la memoria de German Mariño y Joao Francisco de Sousa que tenían otros modos de leer a Paulo Freire

## 1 Pretexto

“¿Que se gana, de hecho y qué se pierde, cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo de construir la realidad?”

Jerome Bruner, *La fábrica de historias*.

No puedo recordar en mi vida un momento que no estuviera marcado por historias, relatos o narraciones. Me es, todavía, posible hacer memoria de mi abuela contándome cuentos en las noches de frío, recuerdo al maestro de educación física contando historias de los centinelas de Pompeya, los días de lluvia invernal, en una escuela del gran Buenos Aires, en la que no podíamos hacer gimnasia a campo abierto. También, recuerdo a mi hijo menor esperando, antes de dormirse, la inacabable historia de los recorridos de la hormiguita viajera y, hoy, ya mayor, pidiéndome que relate a él y a sus amistades, mis aventuras como educador popular en la costa pacífica sur de Colombia.

Construimos sentidos sobre nuestra existencia narrándonos y llega un momento en las trayectorias de vida, en donde los años, las experiencias, los saberes encadenados a incidentes o a momentos críticos, nos impulsan, nos reclaman ser narrados, hacerse memoria expresa, comunicable, como una reconstrucción existencial de los cambios, riesgos, incertidumbres, aciertos y desaciertos que nos permiten decir a otros las razones de lo que hemos llegado a ser, hacer y sentipensar.

Es en esos momentos en los que surgen las búsquedas personales que nos mueven a leer autobiografías, biografías, correspondencias entre sujetos; narrativas todas que dan cuenta de procesos vitales. Son las necesidades y a veces las exigencias de los tiempos de la adultez mayor, que nos invitan a retomar a aquellos autores que escriben sobre sí mismos para, así, comprender que es necesario reencontrarse y recuperar los significados de lo vivido. Ese momento de escritura emerge “cuando los seres humanos dan sentido al mundo contando historias sobre el mismo usando el modo narrativo”. (Jerome, 1997, p.149) Paulo Freire fue uno de esos autores que responde al impulso biográfico y devela los motivos que lo llevaron a escribir sobre sí mismo, sobre su vida y trabajo revelando las razones que lo incentivaron a relatarse para reconocerse como sujeto que se forma y transforma en el pedagogo que llegó a ser.

Por lo planteado y teniendo en cuenta el contexto de la celebración de los cien años del nacimiento del educador brasileño, esta reflexión se ocupa de uno de los ejercicios autobiográficos en los que se compromete Paulo Freire y que aparece traducido al español el año 1996, en el libro: *Cartas a Cristina*. Una obra que por su carácter narrativo autobiográfico y por su género epistolar no es muy tenida en



cuenta en las bibliografías que soportan artículos o estudios pedagógicos en los que se cita al maestro pernambucano.

Alguien me podría preguntar: ¿Cuál es la necesidad, la pertinencia, que hoy tiene trabajar los espacios biográficos de Freire? La respuesta está en la base de esta reflexión y tiene varias razones; una, de carácter epistemológico, porque al escribir sobre su vida y sus trabajos, por medio narrativas, interpela las epistemes positivistas, universalizantes, que están orientadas a generar discursos propios de un pensar teórico. Tomar como fuente de reflexión pedagógica las narrativas y textos biográficos de Paulo Freire es optar por una epistemología insumisa, situada, contextualizada. Una manera de conocer que, orientada a lo humano, rescata la vida, evoca la experiencia vivida, expresa su singularidad y resignifica la relación particular que todo ello tiene con los contextos y los sujetos que buscan comprender sus vidas y sus prácticas.

Otra razón que lleva a valorar la pertinencia de las obras biográficas de Paulo Freire es la de poder develar la potencia de la experiencia de los sujetos, de las huellas que los incidentes críticos dejan en ellos, de la memoria que poseen sobre lo vivido y que les permite transitar entre tiempos y espacios (Van Manen, 2016). Leer, apropiarse de los textos biográficos es un acto de rebeldía académica, porque la academia vive en una época de declive de la experiencia, de la palabra, de los relatos. Hoy ni profesores, ni estudiantes componen historias, no recuperan relatos juntos, han perdido la voz, la memoria, la experiencia de ser comunidad de práctica, porque el sistema imperante suprimió por seguridad el recuerdo de cuerpos solidarios, acalló los diálogos al someter la palabra al autoritarismo de los patrones, modelos o estándares ligados con la apertura de mercados y con la tecnología globalizante. Hoy, en un contexto que exige datos y evidencias, los relatos singulares sobre incidentes críticos en la vida y el trabajo no se cuentan, porque las cicatrices no se desean ver; “[...] es que la pobreza de nuestra experiencia no es sino parte de la gran pobreza que ha cobrado rostro de nuevo [...] ¿de qué valen los bienes de la educación y la cultura si la experiencia no nos vincula a ellos?” (Benjamín, 2018, p. 96)

Los textos biográficos subvierten el silencio al que el capitalismo cognitivo nos tiene sometidos, porque recrean la memoria, interpelan la lógica de aquél que sólo busca, valida y acumula información. Los textos narrativos subvierten las gramáticas establecidas por los algoritmos globales del “big data”, al convertir en carne viva, en cuerpos situados e históricos lo que pasa por la vida y el trabajo de cada una o uno de los educadores.

La tercera razón, de lo que hemos llamado pertinencia del abordaje de los textos epistolares de Paulo Freire tiene que ver con la condición humana, con el ser sujetos inacabados, haciéndonos en entre/acción con otros, transformando y transformándonos al transitar por unidades epocales y contextos que nos condicionan. Y es en este riesgoso e incierto devenir como sujetos y educadores que vamos reconociendo invariantes, que nos indican lo que es no negociable en la vida y el trabajo, manifestando las opciones éticas, políticas, pedagógicas y epistémicas que tomamos y que nos trazan horizontes a lo largo de la vida, que es lo mismo que decir sueños, utopías en donde la esperanza tiene su nicho y cobra potencia como motor de acciones vitales transformadoras.

También, al ser sujetos educadores haciéndonos, inacabados, que percibimos los cambios, las variantes que las experiencias, los encuentros y los incidentes críticos generan en nosotros y otros. Nos vamos dando cuenta que somos seres en cambio



y que lo que permanece en nuestras vidas es lo cambiante; condición vital que estorba a los promotores de epistemes universalistas y opciones éticas reguladoras que impiden y niegan toda construcción sentipensante y situada.

El saber educativo y docente no se limita, ni es únicamente un conocimiento técnico o disciplinar, es una sabiduría en construcción ligada a la vida, a las prácticas y a las experiencias que en ellas surgen y que son reconocidas, narradas, reelaboradas y compartidas. En *Cartas a Cristina*, la vida y la reflexión vital de Paulo Freire se expresan en cada página sorprendiendo e interpelando a las y los lectores que se acercan al texto que, desde un inicio, son advertidos por el autor:

No escribo solamente porque me da placer escribir, sino también porque me siento políticamente comprometido, porque me gustaría poder convencer a otras personas, sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo, sobre los que escribo, y por los que lucho. (Freire, 1996, p. 17)

## **2 Narrar lo vivido**

Desde el siglo XVII (1620), Francis Bacon, padre del positivismo, precisó las reglas del método científico experimental, y entre las máximas que hicieron carrera se encuentra: “De nobis ipsis silemus”, (“Guardamos silencio sobre nosotros mismos.”) que Kant cita al iniciar “Crítica de la Razón Pura”, publicada en 1781. Desde esos tiempos, el discurso académico – científico-, en especial el de las ciencias sociales, asume un estilo “técnico” (Vasco, 1983) que ha mantenido distancias y desconfianzas respecto al uso de las narrativas como: biografías, autobiografías, confesiones, memorias, diarios, cartas y correspondencias; estos textos sociales, han sido considerados, por algunos, como materiales en bruto presentes en las canchales de las subjetividades rústicas capaces de relatarse y que requieren ser interpretados, analizados, descontextualizados por expertos hermeneutas (Bolívar, 2001).

Comúnmente, a este estilo de hacer ciencia le ha asaltado la duda, más paradigmática que epistémica sobre objetividad, neutralidad, veracidad y autenticidad de aquellos textos en los que sujetos se autoafirman diciendo: “de nobis ipsis loquemur” (“sobre nosotros mismos hablamos”) (Bolívar, 2001, p 98), capaces de autodescribir y reflexionar sus vivencias, dando cuenta de lo íntimo de las experiencias vividas, de los sentidos y saberes enraizados en relatos orgánicos que descubren los ámbitos del hacer, emocionar, conocer, e imaginar humano (Ghiso, 1999). Este enraizamiento ha sido criticado de una manera constante durante toda la modernidad preocupada por conceptos previamente elaborados que desconocen lo que la vida tiene de arraigo y, a la vez, de incierta fragilidad (Maffesoli, 1997).

A pesar de tantas dudas y prejuicios de la academia portadora y protectora, aún, de gramáticas y privilegios positivistas, observamos como la vida, el trabajo, las prácticas educativas, el quehacer pedagógico de educadores y educadoras han irrumpido y se manifiestan hoy en “espacios biográficos” (Arfuch, L; 2007) - cartas, diarios, libros autobiográficos, artículos, blogs, videos y performances- que no pueden ser entendidos como simples descripciones de vidas ejemplares por sus logros, sino como expresiones de la condición humana en determinadas circunstancias históricas (Bruner J. 2003)

Paulo Freire (1996), en *Cartas a Cristina*, lo expresaba, a su manera, en la introducción a su libro cuando afirmaba:

[...] debo ser leal tanto a lo que viví como al tiempo histórico en que escribo lo vivido. Y es que cuando escribimos no nos podemos eximir de la condición de seres históricos que somos, De seres insertados en las tramas sociales en que participamos como objetos y sujetos. (Freire, 1996: 18-19)

Narrar, escribir lo vivido es un modo de discurso en el que se articulan tiempos de vida y experiencias, con tiempos de descripción y reflexión. Es en ese juego de tomar distancia sin ser distante, ni neutro, en el que se tejen tramas de sucesos o incidentes donde los sujetos se configuran en urdimbres contextuales, condiciones materiales, utopías y significados con los que se sienten implicados y en tensión. Estas ideas se ven reflejadas en las palabras de Paulo Freire (1996) cuando afirmaba:

Quando hoy, tomando distancia, recuerdo los momentos que viví ayer, debo ser, al describir la trama, lo más fiel que pueda a lo sucedido, pero por otro lado debo ser fiel al momento en que reconozco y describo el momento vivido. [...] Nadie habla de lo que ya pasó a no ser desde y en la perspectiva de lo que está pasando (p. 19).

Las cartas están vinculadas a la vida, a la cotidianidad del trabajo, de los oficios, a esa necesidad de recrear, de resignificar los hechos, las experiencias, lo vivenciado. No se busca informar, porque la información, el rapport no comunican, no cuentan, no relatan experiencias. El pedagogo Jorge Larrosa (2003) aclara:

[...] la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia. Por eso el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados, no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia. (p. 168)

Las narrativas más que imponer discursos y sentidos, promueven cursos de acción, abren interrogantes, suscitan respuestas diversas, proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan, al lector, reflexionando. (Alliud, 2011) De esta manera las cartas nos brindan imágenes de alguien, retratos que resuenan en nosotros mismos y nos permiten darnos cuenta de cambios, transformaciones, similitudes, diferencias. Con las lecturas de narrativas vamos ampliando nuestra comprensión acerca de sujetos, contextos, trabajos y prácticas que merecen ser reconocidos, observados y entendidos con detenimiento. Así es cómo, a partir de las lecturas de las cartas, en las que Paulo Freire se narra, vamos descubriendo zonas de reflexión, temas de resonancia, que permiten como diría J. Bruner (2003) reexaminar lo obvio al tiempo que facilitar interpelaciones, preguntas, inquietudes sobre la vida y los trabajos en contextos y momentos marcados por “incidentes críticos” altamente significativos para el autor y el lector.

Reconociendo la diversidad de estilos que la obra de Freire nos presenta encontramos que los relatos biográficos y sus textos epistolares tejen su trama en una urdimbre de incidentes críticos, eventos de vida, acontecimientos claves, hitos significativos (Bolívar, 2001) en donde se arremolinan recuerdos, sentimientos, dudas, sueños rotos pero no deshechos, marcas culturales, nuevos saberes y algunas críticas (Freire, 1993).

### **3 Las cartas, un tejido intertextual**

Tres textos en la bibliografía Freiriana llevan por título: *Cartas*. A manera de una tipología, podemos plantear que un libro contiene cartas pedagógico/políticas -- *Cartas a Guinea-Bissau*, 1977--; en otro las cartas son pedagógicas --*Cartas a quien pretende enseñar*;1994-- y un tercero en el que las cartas son biográfico/reflexivas --*Cartas a Cristina*, 1996 -- que dan cuenta de su vida, su trabajo y los ejes que mueven su reflexión.

Las cartas que aparecen en el libro *Cartas a Cristina* como en otros libros epistolares de Freire tejen una especie de red “intertextual” donde no existen cierres temáticos o jerarquizaciones, por el contrario, los textos poseen encadenamientos que permiten aperturas y desplazamientos en tiempos y espacios donde se mueven memoria y la reflexividad dando paso a las propuestas, una especie de ímpetu, siempre presente, movido por la fuerza de la esperanza.

Las cartas, contenidas en sus libros pueden tratarse como unidades en sí mismas; pero toca tener en cuenta, como lo señalamos antes, que son unidades abiertas que pueden ser tratadas como segmentos que conforman una red intertextual por la que se puede transitar de un texto – libro – a otro descubriendo las múltiples imágenes, vivencias, interacciones y reflexiones que han configurado la vida, el trabajo y el pensamiento del pedagogo brasileño.

Las cartas comprendidas como unidades dialogales poseen algo así como un bastidor, en el que, a la manera de un telar, se entretejen tramas experienciales y reflexivas con urdimbres temáticas y contextuales conformes con los asuntos que van siendo abordados. En todas las cartas el autor asume una epistemología sentipensante, capaz de comunicar una relación vivencial, ética y teórica con asuntos de su trayectoria de vida y contextos vitales. Las Cartas en Freire ponen de manifiesto un proceso de “autoreconstrucción”, que lo llevó a seleccionar y a enlazar -- entretejer-- incidentes críticos, reflexiones situadas y opciones desde las cuales puede proyectarse para imaginar inéditos viables.

Las cartas (el género epistolar), a diferencia de otros relatos biográficos, siempre quedan abiertas listas para iniciar o continuar un diálogo empezado antes.

Mucho más constante e incluso intensa fue mi correspondencia con estudiantes y maestros que, [...] me escribían, ya para continuar el diálogo antes iniciado, ya para iniciar pláticas, algunas de las cuales prosiguen hasta hoy” (Freire, 1996, p 21)

Es por ello por lo que, las cartas freirianas en mi entender, van construyendo un tácito acuerdo entre el pedagogo brasileño y las/los lectores, donde sus experiencias, trabajos, inquietudes, reflexiones y desafíos requieren de un destinatario que las reciba, que resuene con ellas y esté dispuesto a dialogar sobre la vida, el trabajo y las opciones ético/políticas que llevan a las personas a convertirse en educadores/educadoras críticas.

#### **4 Resonancias, como aproximación sentipensante al texto**

Inicié el ejercicio de lectura de las cartas con las lógicas empiristas, propias de la investigación cualitativa: tematizando, anticipando unas categorías conceptuales, develando otras categorías emergentes, elaborando tablas que me permitieran acumular, reducir y descontextualizar la información que iba leyendo. El ejercicio me era incómodo, insoportable por lo incoherente, no correspondía al proceso de conocer por el que había optado: una episteme sentipensante. Era como querer poner un molde interpretativo pragmático al texto de Freire y lo que es peor imponérmelo a mi como lector.

Al ver que las cosas no resultaban, y que las estrategias metodológicas aplicadas me dejaban el sinsabor de: --- “esto no es lo que quiero” me di a la tarea de leer mi propia experiencia como lector, -- “¿qué era lo que sentipensaba mientras leía? ¿Cuándo, al leer, aparecía en mi ese sentido de intimidad, de cercanía vivencial? ¿Qué, de lo que iba leyendo resonaba en mí y me conmovía?”. En algunos casos noté que lo relatado me llevaba a rincones de mi memoria como niño, hijo, maestro rural, educador popular o profesor universitario. La lectura generaba motivos de reflexión y deseos profundos de entrar en un nuevo diálogo con el autor, para resignificar momentos de la vida y el trabajo.

Cuando leía y leo las cartas y textos de Paulo Freire no lo siento extraño, sino propio. Esta percepción evoca en mi la metáfora de la resonancia al percibir que, escribiendo sobre él, escribía sobre mí. En *Cartas a Cristina*, como en otros libros no cuenta nada que no le haya ocurrido y no relata nada que no nos haya ocurrido al menos a educadores/educadoras latinoamericanas contemporáneas. En la reflexión reconocí que unos segmentos narrativos o reflexiones de Freire, presentes en el texto, me inquietaban, me interrogaban más que otros, y me permitían problematizar algunas certezas enquistadas y naturalizadas.

Esta experiencia de lectura me llevó a pensar en otra estrategia de aproximación al texto biográfico, narrativo, epistolar, buscando no enmudecerlo con categorías teóricas y esquemas analíticos; pero, también, un modo de aproximarme al contenido que me permitiera tránsitos en mi memoria, en mis saberes y en mis contextos, en los diferentes planos de la vida y del trabajo de un educador. Deseaba realizar una aproximación que no negara el texto, ni al sujeto lector. Por ello, recurrí a una estrategia que ya había utilizado en mis cursos de fenomenología de la práctica educativa: “encontrar las resonancias”.

Hice memoria de las tertulias en el curso que dictaba de investigación narrativa, en las que, al iniciar el diálogo sobre los relatos leídos, nunca empezábamos teniendo en cuenta el esquema de análisis preestablecido, ni tampoco echábamos mano a las categorías conceptuales prefijadas; todo lo contrario, desde el sentipensamiento buscábamos comprender y develar los sentidos generados al reconocer en la narración incidentes críticos o vivencias. Escuchábamos y dialogábamos sobre nuestras narrativas pedagógicas desde lo que llamé: “resonancias”; usé esa metáfora para describir y caracterizar lo que nos estaba sucediendo en relación con la comprensión situada de relatos que íbamos leyendo y comentando.

Al reflexionar lo que me sucedía al leer a Freire me di cuenta de que yo estaba resonando con los textos de *Cartas a Cristina*. Reverberaba, vibraba, palpitaba mi memoria, mi vida, mi trabajo con la lectura, invitándome a momentos de autoreflexividad marcados por recuerdos de experiencias vividas y de otros textos leídos. Como en otras ocasiones las resonancias en la lectura fueron generadoras de inquietudes.

Es necesario señalar que, para que haya resonancias, tiene que haber un encuentro que no busca ecos o consonancias, sino que amplía, cuestiona, problematiza algo de la vida y el trabajo de alguien. Resonancia no es lo mismo que coincidencias, porque sin disonancias, no hay resonancia, por ello el sentipensamiento de Paulo Freire, expreso en las cartas, reclama otro sentipensar, otra voz, otras experiencias en contextos diferentes, es necesario el encuentro entre memorias, experiencias e intuiciones porque las resonancias no se entienden como la fusión de uno en el otro (Rosa;2019).



La resonancia, entonces, expresa un tipo de relación que se aleja de lo que entendemos como pensamiento teórico y se acerca a lo que podríamos denominar “sentipensar epistémico” que sin duda tiene que ver con aquello que Freire (1997) afirmaba:

Para mí es imposible conocer con rigor despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo derecho de hacer, si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición (p.128-129).

A diferencia de otros ejercicios de lectura, esta estrategia epistémica y metodológica que asumí me permitió una aproximación autónoma --no alienante -- y sentipensante a los textos de Freire, en la que la experiencia de leer no es de temor y la de comprender las cartas no es de silenciamiento del lector. El aproximarme sentipensantemente y reconocer las resonancias implicó generar una relación en donde me permitiera desplazamientos en la memoria y la conciencia, origen de resignificaciones tanto del texto leído como de las experiencias vividas.

Los seres humanos tienen esta experiencia cuando se sienten conmovidos por la mirada o la voz de otro, por un libro que leen, una melodía que escuchan o un lugar que visitan. Por otro lado, sólo puede hablarse de resonancia cuando a esta conmoción (o de interpelación) le sigue una respuesta activa y propia. (Rosa, 2019<sup>a</sup>, p.75)

Es imposible forzar instrumentalmente las resonancias, estas aparecen, acontecen, ocurren, no pueden programarse, establecerse a priori a la manera de una categoría teórica (Rosa, 2019<sup>a</sup>). Resonar en la lectura es abandonarse sentipensantemente en la relación con el texto, sólo requiere de atención cuando el otro habla con voz propia, lo que implica estar lo suficientemente abierto para dejarse conmover, afianzando la curiosidad epistémica que permite una vivencia sentipensante.

En esta lectura del texto de Paulo Freire se fue constituyendo un “rizoma de resonancias” en el que se enlazan temas, sensibilidades, recuerdos y sentipensamientos en torno a unos ejes marcados por aconteceres, experiencias, y reflexiones.

El “rizoma de resonancias” es una metáfora, una sospecha epistemológica, donde todos los elementos aparecen conectados a condiciones expresas en el relato que posibilitan develar sentidos o construir contextos. El “rizoma de resonancias” a la manera de una cartografía muestra los elementos que configuran reverberaciones. vibraciones, sus contenidos y relaciones no se someten a subordinaciones jerárquicas, a la manera de un mapa conceptual, de esta manera cualquier afirmación puede complementar las nociones y resignificaciones que se hagan. El “rizoma de resonancias”, que no posee un centro se va construyendo y entretejiendo de manera emergente.

## **5 Resonancias: textos en contexto**

### **5.1 Mi miedo**



El miedo es tema que encuentro altamente resonante en el contexto que vivimos marcado por la pandemia y sus riesgos no sólo individuales, sino también colectivos. Miedo que genera fascismo corrupto instalado en el poder. Miedo en la calle; miedo que algunos tienen al migrante, al desplazado y a sus gritos de hambre. Mi miedo a no entender qué pasa en mi cuerpo que envejece y se enferma, miedo como paciente afiliado a una empresa prestadora de salud que no escucha, ni se inmuta ante el dolor. El miedo triste a perder los vínculos amorosos que cuido y me cuidan. Son tantos los miedos que, como diría Freire, por momentos te paralizan, e impiden que transites. “El miedo está en todas partes, para bien o para mal. Las sociedades pueden darles forma en múltiples escenarios y de muy diversos modos” dice la filósofa Martha Nussbaum (2014, p.389)

La sociedad patriarcal nos ha enseñado, sobre todo a los hombres a esconder nuestro miedo, a aparentar que somos valientes e imperturbables. Mientras que Freire (1994) nos enseñaba en *Cartas a quien pretende enseñar* que no hay que negar el miedo, que lo difícil está en la inseguridad que mina la capacidad de respuesta del sujeto. La tarea es aprender a reconocer el miedo y los objetos generadores de miedo; porque bien lo sabemos las y los colombianos, cómo el miedo nos persuade a desistir de enfrentar las situaciones desafiantes, silenciándonos y sometiéndonos a poderes violentos, amenazantes, depredadores.

El poder arbitrario logra imponerse entre otras razones porque, introyectado como miedo, pasa a habitar el cuerpo de las personas y a controlarlas así a través de ellas mismas. (Freire, 1996, p 24)

Uno de los errores de la autoridad familiar o pedagógica es pensar que la libertad se limita por medio del miedo, de la coacción, de los premios y de los castigos. Experimentándome como sujeto moral es como voy asumiendo los límites necesarios para mi libertad y no porque, presionado, amenazado, tengo miedo de la reacción del poder que, al no respetar mi libertad, tampoco limita su autoridad. (Freire, 1996, p 169)

El miedo es una fuerza que disipa la energía, la capacidad de responder, de expresarse y de actuar que tienen los sectores populares y sus organizaciones; no por nada se asesinan a las y los líderes populares que pueden, en estos momentos, marcar la diferencia con proyectos que detengan los ritos depredadores del sistema dominante; lideresas y líderes que, reconociendo sus miedos y los miedos de su comunidad u organización, actúan con imaginación y coraje buscando superar frustraciones y curar las parálisis que sufren ante tantas amenazas.

Son los miedos, de niños, niñas, jóvenes, mujeres y hombres exiliados, desplazados, migrantes, amenazados, chantajeados, torturados, expulsados.

Más que cualquier otra cosa, me sentía como si me estuviesen expulsando, echando de mi propia seguridad. Sentía que me envolvía un miedo diferente, no experimentado hasta entonces. Era como si estuviese muriendo un poco. Hoy lo sé. En realidad, en aquel momento vivía la segunda experiencia de exilio semiconsciente. La primera fue mi llegada al mundo, apenas dejé la seguridad del útero de mi madre.” (Freire, 1996, p 54)

Freire vivirá el miedo de otras expulsiones y exilios y compartirá esas experiencias de sufrimiento y miedo, con otras y otros que como él se empeñaban en construir una realidad social “Otra”; gente de América Latina y de África le compartían sus relatos y experiencias.

Es terrible, Paulo, pero la única vez que aquellos hombres dieron señal de ser humanos fue cuando los movió el miedo. No los conmovió la fragilidad de mi cuerpo. Sólo el miedo de la posibilidad del infierno, inaugurado por un paudearara sui generis, los hizo retroceder de la maldad sin límites a la que me sometían.”(Freire, 1996, p 26)

[...] el miedo, bastante concreto, a la persecución, tanto del exiliado y su familia como del que se quedó en el país. Podría escribir largas páginas, en un estilo de "aunque usted no lo crea", sobre persecuciones sufridas por exiliados y sus familias y por brasileños y brasileñas que aquí se quedaron [...]. (Freire, 1996, p 22)

Algunos dicen que el miedo es un impulso necesario, porque nos aparta del peligro, de lo contrario estaríamos todos muertos (Nussbaum, 2014). Miedos en la infancia, en la adolescencia, en la juventud, en la adultez; miedos que tenemos los viejos; miedos en el terreno académico, en el laboral, en el político, en el legal, en el financiero, en el impositivo, en el digital, entre muchos otros que nos invaden a diario. Un miedo que experimentamos en nuestros propios cuerpos.

De cualquier manera, sin embargo, no creo que el núcleo fundamental de la vida, la libertad y el miedo de perderla, pueda ser suprimido jamás. De la vida entendida en la totalidad del concepto y no sólo de la vida humana, vida que, implicando la libertad como movimiento o búsqueda permanente, también implica cuidado o miedo de perderla. (Freire, 1996, p 206)

Pero, en la reflexión de Freire, son miedos que las personas podemos aprender a reconocer, descubriendo las razones que los provocan, identificando las posibilidades que tenemos de enfrentarlos con algún éxito. El educador brasileño sabía, al igual que nosotros, que el miedo paralizante nos somete, nos vence, nos silencia y nos reduce las capacidades de responder, de hacer frente a otros problemas.

Él narra sus aprendizajes infantiles:

Muchas de esas historias me hicieron temblar de miedo, una vez acostado para dormir. Con los ojos cerrados, el corazón golpeando, encogido al máximo bajo la sábana, esperaba a cada momento la llegada de algún alma en pena [...] “Muchas veces pasé la noche abrazado a mi miedo, bajo la sábana, escuchando al gran reloj del comedor romper el silencio [...] (Freire, P; 1996, p 42) “su ausencia me dejó a solas con mi miedo. No dije nada de esto a mi padre ni a mi madre. No quería exponer mi mágico cariño por el reloj grande. [...]” “Demoré un buen tiempo hasta acostumbrarme a la ausencia del reloj grande que me ayudaba a disminuir mis miedos, [...]” (Freire, P; 1996, p 43) “Sin embargo, mi miedo no era mayor que yo. Comenzaba a aprender que, aunque fuese una manifestación de la vida, era necesario que pusiera límites a mi miedo. En el fondo estaba experimentando los primeros intentos de educar a mi miedo, sin lo cual no nos forjamos valor.” (Freire, P; 1996, pp 43- 44) “En última instancia, el desafío de mi miedo y la decisión de no someterme fácilmente me condujeron, en tierna edad, a transformar mi cama, dentro del silencio de mi cuarto, en una especie de contexto teórico sui generis. Desde éste hacía mis primeras "reflexiones críticas" sobre mi contexto concreto [...]. (Freire, 1996, p 44)

En la misma página, una frase de Paulo genera una resonancia, que alteró la comodidad de la lectura, llevando la reflexión a otros espacios, contextos y tiempos.



La nueva resonancia me remitió a mi vida, a mi relación con los hijos, mis estudiantes, con el nieto, con mi compañera de vida. La lectura me remitió al laberinto de la soledad miedosa del hombre incapaz de expresar sus sentimientos y su amor.

Tenemos un miedo misterioso de decirles que los amamos. Finalmente, siempre que escondemos dentro de nosotros, por un pudor lamentable, la expresión de nuestro afecto, de nuestro amor, acabamos trabajando en contra de ellos. (Freire, 1996, p.44)

Las asimetrías en el ejercicio del poder, en el régimen patriarcal imperante, nos lleva a tener miedo al comunicar nuestros afectos. Cuando hacemos memoria y conciencia de ello, podemos entender que casi todos los miedos sociales, culturales, morales, están, seguramente asociados a un posible paradigma patristico que hemos naturalizado en nuestro emocionar y actuar. Una cultura en la que “[...]Continuamente hablamos de controlar nuestra conducta o nuestras emociones y hacemos muchas cosas para controlar la naturaleza o la conducta de otros.” (Maturana, H.& Verden, V; 1993:37) La vivencia de los múltiples miedos que a diario narramos y nos narran sin duda tienen que ver con opciones, ético/políticas y pedagógicas, porque tanto el formar, cultivar el miedo en otros y otras, como el buscar que lo superen, tiene que ver con opciones éticas que nos permiten saber si estamos trabajando a favor de la liberación y humanización o en su contra.

El rizoma de resonancias me permite conectar cualquier punto con otro punto cualquiera, gracias a que cualquier conexión es posible porque es una unidad heterogénea, esto permite enlazar sujetos, tiempos y espacios diversos, con temas comunes y nuevas relaciones portadoras de reflexiones que empiezan a emerger. En este tejido surge la figura de Spinoza y su “Tratado Político” en el que, en 1677, ya había relacionado el miedo con la vida, la esperanza, la libertad y la opresión, cuatro nudos centrales en la práctica y pensamiento de Paulo Freire. A los dos, los vincula una reflexión análoga, si hay miedo hay opresión, fatalismo, determinismo, desesperanza, al vencer el miedo se genera emancipación, cambio de condiciones, cuidado y defensa de la vida y la libertad.

Porque una multitud libre se guía más por la esperanza que por el miedo, mientras que la sojuzgada se guía más por el miedo que por la esperanza. Aquella, en efecto, procura cultivar la vida; esta, en cambio, evitar simplemente la muerte; aquélla, repito, procura vivir para sí, mientras que es forzada a ser del vencedor. Por eso decimos que la segunda es esclava y que la primera es libre. (Spinoza, 2021, p. 786)

## **5.2 “Niños conectivos”, la experiencia del hambre**

El contexto de pandemia vivido en el 2020 y que también estamos viviendo en el 2021 ha puesto en evidencia la desigualdad social; no es raro, en las ciudades, escuchar en las mañanas, tardes o noches los gritos de personas pidiendo alimentos para darle algo de comer a sus hijos. El discurso oficial asociaba el cuidado al distanciamiento social, mientras que el saber de sobrevivencia de los sectores populares reconocía que el vínculo, la solidaridad, la convivencialidad son expresiones y potencias desde las cuales es posible el cuidado.

La experiencia en los barrios, durante la pandemia, pone de manifiesto cómo nos conectamos los que comíamos con los que no comían, con los que pedían a gritos algo para comer. La ecología del cuidado, los saberes asociados al cuidado parten





del reconocimiento del sufrimiento, la desigualdad, la inseguridad a la que son sometidos sectores de la población víctimas de la exclusión y de la discriminación. Las comunas, asentamientos, las escuelas y las calles del centro de las ciudades fueron y son escenarios en donde se pusieron y ponen de manifiesto injusticias sociales evidentes y reconocibles que fueron generadoras y potenciadoras de vínculos y de redes cuidadoras, capaces de religar a las y los despreciados que el sistema históricamente había disociado.

En “Cartas a Cristina”, Paulo Freire (1996) narra, cómo las/los niños, en la más temprana infancia, eran capaces de transitar con otros por territorios marcados por la diferencia, la diversidad y por la silenciada desigualdad.

Nacidos, así, en una familia de clase media que sufriera el impacto de la crisis económica de 1929, éramos “niños conectivos”: participando del mundo de los que comían, aunque comiésemos poco, también participábamos del mundo de los que no comían, aunque comiésemos más que ellos. (Freire, 1996, p 38)

En poco tiempo éramos los “niños conectivos” [...] “con amigos entre los que comían y los que casi nada comían. (Freire, 1996, p 83)

Es, en el transitar con otros, en el transitar de otros y en el propio transitar por el contexto o la unidad epocal que nos tocó vivir, que vamos despertando a la realidad y nos vamos dando cuenta, de que hay cosas que no marchan bien promovidas y sostenidas por un sistema que se empeña en mantener ritos autodestructivos como la miseria, el hambre, la frustración y el miedo.

Al ser personas conectivas, constructores de vínculos en la familia, la comunidad, los sindicatos, las escuelas, las organizaciones nos vamos haciendo conscientes de la necesidad de optar: o mantenemos las cosas como están o las cambiamos y nos constituimos, solidariamente, en defensores de culturas y civilizaciones capaces de cuidar y dignificar la vida. Freire cuenta que se dio cuenta muy temprano de que las cosas no estaban bien, eso no nos pasa a todos. Muchas y muchos educadores tuvieron que vivir la pandemia para darse cuenta de las condiciones de hambre, exclusión, desigualdad en las que vivían esos estudiantes que llenaban presencialmente los salones de clase. Ahora que las/los docentes reconocen la realidad de marginación en la que habitan sus estudiantes tienen que optar y pensar a qué y a quiénes le sirven.

Desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar. Tal vez éste fuese uno de los aspectos positivos de lo negativo del contexto real en que mi familia se movía: el que, al verme sometido a ciertos rigores que otros niños no sufrían, fuese capaz de admitir, por la comparación de situaciones contrastantes, que el mundo tenía algo equivocado que necesitaba reparación. (Freire, P; 1996, p. 31)

En el constante esfuerzo de verme recuerdo cómo, a pesar del hambre que nos solidarizaba con los niños y con las niñas de las callejuelas, no obstante, la solidaridad que nos unía, tanto en los juegos como en la búsqueda de la supervivencia, muchas veces éramos para ellos como niños de otro mundo, que sólo accidentalmente estaban en el suyo. (Freire, P; 1996, p. 38)

Una de las dificultades grandes que tenemos al querer fortalecer los vínculos de cuidado y solidaridad es que, aunque podemos tener las mismas búsquedas y compartir las mismas tareas de cuidado, hay algo que nos separa y es la percepción



que se tiene del otro, las representaciones sociales y de clase con las que lo identifico; nos distancian los prejuicios que vienen instalados en la memoria y que hacen del otro un enemigo o un extraño del que se desconfía o los vemos como un accidente pasajero.

La reparación de la injusticia pasa por el reconocimiento del otro y de las dinámicas contextuales que sostienen la exclusión. A la vez, el cambio requiere de un ejercicio de solidaridad para la sobrevivencia y la dignidad; para ello hay que transformar los modos de entender la construcción de vínculos de cuidado que, habitualmente, el sistema patriarcal los ha entendido como rasgo femenino o como una característica de los sectores poblacionales debilitados, vulnerables. Es el imaginario instalado en el poder que obliga en el distanciamiento social, cuando los vínculos conectivos y ciudadanos de los diversos movimientos y organizaciones sociales populares manifiestan todo lo contrario.

Las cartas, las narrativas transitan entre temporalidades y espacialidades y se trasladan del yo al ellos; ese ejercicio le permite a Freire y al lector comprender y dialogar sobre los modos de asumir, en las prácticas, la conciencia crítica que se nutre de la lectura del contexto y de la reflexión sobre la realidad.

Hambre real, concreta, sin fecha señalada para partir, aunque no tan rigurosa y agresiva como otras hambres que conocía. De cualquier manera, no era el hambre de quien se opera de las amígdalas, ni la de quien hace dieta por elegancia. Nuestra hambre, por el contrario, era la que llegaba sin pedir permiso, la que se instalaba y se acomodaba y se iba quedando, sin fecha para partir.” [...] Cuántas veces fui vencido por ella sin tener con qué resistir a su fuerza, a sus "ardides", mientras trataba de hacer mis tareas escolares. A veces me hacía dormir de bruces sobre la mesa de estudio, como si estuviese narcotizado. Y cuando reaccionando frente al sueño que trataba de dominarme abría grandes los ojos [...] era como si las palabras fueran trozos de comida. (Freire, 1996, p 33)

Años más tarde, como director de la división de educación de una institución privada en Recife, me sería fácil comprender cuán difícil resultaba a los niños proletarios, sometidos al rigor del hambre mayor y más sistemática de la que padeciera yo y sin ninguna de las ventajas que yo había disfrutado como niño de la clase media, alcanzar un índice razonable de aprendizaje.” (Freire, 1997: 34) y es por agregaba “[...] de ninguna manera acepto que estas condiciones sean capaces de crear, en quien las experimenta una especie de naturaleza incompatible con la capacidad de escolarización. (Freire, 1996, p34)

Lo que Freire relata, resuena en mí con una fuerte indignación, porque sé, hoy más que en años anteriores, de las condiciones de vulnerabilidad en las que viven las y los estudiantes. Estamos informados de las actuaciones de gobiernos corruptos, que se roban los recursos de la alimentación y bienestar de niños niñas y jóvenes; por otro lado, somos conscientes de las políticas elitistas que rigen los sistemas educativos de América Latina. Sistemas educativos que se caracterizan por ser discriminadores, excluyentes y autoritarios, interesados en responder a las exigencias de los tratados de libre comercio y no a las necesidades educativas y de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes de nuestras comunidades.

Por otro lado, en el contexto de pandemia que venimos padeciendo, nos dimos y damos cuenta que las medidas que se toman en lo educativo, los modos de administrar los recursos y llevar a cabo los programas, como en los tiempos de Paulo Freire, no consideran, ni tienen en cuenta



[...] los saberes que se vienen generando en la cotidianeidad dramática de las clases sociales sometidas y explotadas. Se pasa por alto que las condiciones difíciles, por más aplastantes que sean, generan en los y las que las viven saberes sin los cuales no les sería posible sobrevivir. En el fondo, saberes y cultura de las clases populares dominadas, que experimentan diferentes niveles de explotación y de conciencia de la propia explotación. Saberes que en última instancia son expresiones de su resistencia. (Freire, 1996, p 34)

El párrafo anterior anuda en el rizoma de resonancias el pensamiento Orlando Fals Borda (1972), que en su texto “Causa popular, ciencia popular” planteaba:

El campesinado, aunque sea analfabeto no es por ello ignorante, sino que por el contrario es dueño de una rica experiencia de lucha, conoce un sinnúmero de modos y maneras de aprender, de sobrevivir y de defenderse, participa a menudo de una memoria colectiva que es una base ideológica y cultural respetable, y por lo tanto, comprende que cualquier paso hacia adelante que se pretenda dar tiene que afianzarse en este conocimiento ya existente. (pp. 46-47)

Exclusiones, hambre, pandemia, llevan a pensar en cambios, no en volver a la normalidad que discrimina, que encubre y miente, normalidad en la que todo es natural porque así está dispuesto por un orden que impide habitar el territorio y cuidar la vida, desde los vínculos, los saberes, la memoria, los afectos y la creatividad de aquellas y aquellos que cuidan y que siempre están presentes, activos, atentos, fortaleciendo las potencias insumisas, colectivas y solidarias de los oprimidos.

### **5.3 Escribir, leer, releer las páginas escritas**

Hoy, muchos académicos, estudiantes de licenciaturas y postgrados se sienten además de frustrados, obligados a escribir siguiendo los parámetros bibliométricos que se imponen con el fin de objetivar los productos de sus investigaciones; estas regulaciones llevan a muchos a renunciar al sentido de lo que escriben, porque lo que se les exige busca generar información, datos y estos números, afianzan la creencia que la mensurabilidad y la cuantificabilidad llenan los vacíos de sentido, originalidad y creatividad en artículos, tesis y algunos libros que hoy se publican.

Freire, en *Cartas a Cristina*, desparametriza el texto al reconocer que en sus ejercicios de escritura integra el placer, el compromiso ético/político y la experiencia vital y de trabajo; aspectos que el “datismo” como regulación y el “Big Data” como el gran negocio del siglo (Byung-Chul Han, 2017), ocultan y silencian, porque de no hacerlo se revelaría la naturaleza política que tiene la escritura.

No escribo solamente porque me da placer escribir, sino también porque me siento políticamente comprometido, porque me gustaría poder convencer a otros a otras personas sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo, sobre los que escribo y por los que luchó. La naturaleza política del acto de escribir, por su parte impone, compromisos éticos que debo asumir y cumplir.” (Freire, 1996, p 17)

Una vez más resuenan las palabras en las que el pedagogo brasileño, en 1970, en su libro: *Cambio* señalaba que era una ingenuidad pensar en prácticas, estilos y responsabilidades neutras, en una realidad que se construye entre hombres y mujeres que no es neutra. El darnos cuenta de ello nos permite reconocer la



naturaleza política de toda práctica social, entre ellas el escribir; naturaleza silenciada en la escuela y en la universidad, por responder, hoy, a las exigencias del mercado global del “data”.

Estaba iniciando la pandemia cuando tuve la oportunidad de encontrarme con esta frase: “Leer, escribir, pensar, vivir son experiencias insoslayables de la condición humana.” (Melich, 2019,p.17) más cuando el sujeto ha dedicado su vida a la artesanía intelectual; pero esto es difícil de sostener en un contexto marcado por las exigencias del productivismo cognitivo que reclama rapidez en la entrega de libros y artículos valorados bibliométricamente y que sirvan a generar mejores puntajes en los diferentes rankings.

Escribir para muchas y muchos se ha convertido en un ejercicio tortuoso, en el que se nos hace casi imposible seguir los pasos de Paulo que nos narra:

En mi experiencia personal, escribir, leer, releer las páginas escritas, como también leer textos, ensayos, capítulos de libros que tratan el mismo tema sobre el que estoy escribiendo o temas afines es un procedimiento habitual. Nunca vivo un tiempo de puro escribir porque para mí el tiempo de la escritura es el tiempo de la lectura y de la relectura. (Freire, 1996, p. 17)

La lectura enlazada a la escritura deja de ser un simple informarse, implica algo que a Freire le gustaba y era danzar. Leer, escribir, para releer; es un baile con palabras; párrafos generadores, frases plenas de sentidos y metáforas con especiales significados que provocan resonancias y van más allá de lo puramente cognitivo, especulativo o erudito. Los textos que Freire escribía, lo mismo que su trabajo y su vida se nutrían de lecturas de contextos y de textos que resonaron desde la infancia, y que en la juventud se enriquecieron y cualificaron cuando, en Recife, pasaba por las librerías de la ciudad. Lecturas y relecturas que convertía en experiencias educativas en textos, escritos, que atravesaban no sólo su cuerpo sino el de aquellos y aquellas con quienes interactuaba.

A ello se debe que, de las muchas lecturas que hice en aquella época, a muchas fui empujado por la práctica en la que participaba. Eran lecturas necesarias a las que llegaba con el ansia de comprender mejor lo que estaba haciendo, ora me ayudaban a corregirlo. Lecturas que luego me llevaban a otras lecturas. [...] Lecturas que me ofrecían bases para, por un lado, continuar la lectura del con texto, y por el otro intervenir en él. (Freire, P. 1996, p 125)

#### **5.4. *Un orientador, persona que sentipiensa***

A veces las resonancias son desafiantes; qué docente de maestría, doctorado no se siente incitado a revisar su práctica y su interacción al leer estas frases:

[...] el orientado es tan persona como el orientador, persona que siente, que sufre, que sueña, que sabe y puede saber pero que ignora, que precisa estímulos. ¡Es persona y no cosa! (Freire, 1996, p 191)

Las relaciones entre el orientador y el orientando, más que estrictamente intelectuales, deben ser afectivas, respetuosas, capaces de generar un ambiente de mutua confianza que en vez de inhibir estimule la producción del orientando.” (Freire, 1996, p 185)

Las anteriores afirmaciones de Paulo Freire las entretejo, en el rizoma de resonancias, con otro párrafo escrito por la filóloga Irene Vallejo (2019) en su libro “El infinito en un junco” que leí estudiantes de maestría:

[...] He comprendido que hace falta querer a tus alumnos para desnudar ante ellos lo que amas; para arriesgarte a ofrecer a un grupo de adolescentes tus entusiasmos auténticos, tus pensamientos propios, esos versos que te emocionan, sabiendo que podrían burlarse o responder con cara de piedra e indiferencia ostentosa. (p 164)

Tengo que reconocer que los últimos años de mi docencia universitaria fueron tensos, llenos de frustraciones y malestares, porque los ambientes académicos, principalmente en los centros universitarios, se iban convirtiendo en empresas de servicios educativos, a las que llegaban consumidores y clientes, entre los que se encontraban los estudiantes y sus familias. Eran clientes a los que había que temer, mantener y soportar porque, en el contexto donde opera la ley de la oferta y la demanda: “el cliente tiene siempre la razón”.

Creo que, en los últimos cuatro años de trabajo docente, experimenté más acciones destinadas a fortalecer el marketing que a favorecer el desarrollo de comunidades académicas dialógicas, como era mi deseo. Eso me llevó a pensar en las y los docentes universitarios de hoy, en las universidades empresas, con estudiantes y colegas que están de paso, que se les hace imposible conocer a las personas y menos identificar lo que saben y no conocen. Al ser esto así, la práctica formativa además de descontextualizada y nada pertinente, se vuelve bancaria y en muchos casos autoritaria, incapaz de partir de las personas, porque los y las que asisten a la clase, son clientes; algo que se debe atesorar y acumular, porque de ello dependerá la estabilidad laboral y el puntaje en el ranking de los profesores de la universidad, producto de las evaluaciones de los clientes. Nos enfrentamos a una realidad que, sin duda, contradice las afirmaciones de Freire.

Sabiendo que el contexto no es un determinante y que la postura de un educador que opta por la vida, la libertad, la expresión y la construcción colectiva de conocimiento, no es la de quedarse cómodamente esperando, sino esperar actuando, es posible descubrir en las narrativas de Freire algunas pistas que dan cuenta de estrategias dialógicas, que se pueden recrear y llevar a la práctica si la opción ética/pedagógica es crítica.

El papel del orientador que realmente orienta, que acompaña las dudas del orientando a las que siempre suma más dudas, es el de, de manera amigable, abierta, a veces aquietar, a veces inquietar al orientando. Aquietar con la respuesta segura, con la sugerencia oportuna, con la bibliografía necesaria que lo llevarán igualmente a una nueva inquietud.” (Freire, P; 1996, p 185) “El papel del orientador es discutir con el orientado todas las veces que sea necesario, dentro de los límites de su tiempo, la marcha de su investigación, el desarrollo de sus ideas, la agudeza de su análisis, la simplicidad y la belleza de su lenguaje o las dificultades que el orientando enfrenta en el trato con su tema, en la consulta de la bibliografía, en el propio acto de leer o de estudiar.” (Freire, P; 1996, pp 185-186) “En realidad, hablar sobre el proyecto es parte del proceso de escribir la tesis. El momento oral debe preceder al de la escritura, del que debemos regresar al habla, tanto como nos sea posible, sobre lo que estamos escribiendo. Hablar de lo que se pretende escribir, hablar de lo que ya se está escribiendo, nos ayuda a escribir mejor lo aún no escrito o a reescribir lo ya escrito, pero no terminado. (Freire, 1996, p 190)



Las orientaciones de Freire se pueden enlazar al rizoma de resonancias con las narrativas del sociólogo francés, Pierre Bourdieu (1995) cuando les decía a sus estudiantes de doctorado:

[...] (no se preocupen, sabré respetar sus titubeos). Mientras más se expone uno, mayores probabilidades tendrá de sacar provecho de la discusión y más amistosas serán, de eso estoy seguro, las críticas o las sugerencias (la mejor manera de liquidar los errores, y los terrores que a menudo los motivan, sería riéndonos de ellos todos juntos). (p. 162)

Las resonancias de los textos anteriores me llevan a anudar al rizoma los relatos escritos por las y los estudiantes, del curso de investigación, el segundo semestre del 2020, cuando a pesar de la pandemia procuramos recuperar la palabra por medio del “whatsapp” y así, descubrir que otros modos posibles y dialógicos de formación profesional, sin dejar de ser reflexivos y críticos. Estas brevísimas narrativas hacen parte de un diálogo virtual y dan cuenta de los sentidos construidos a partir de una práctica formativa “otra”.

22 de mayo a las 20:42 -“Me acuerdo perfectamente... Fue mi propia conquista. Y gracias a esos encuentros hoy puedo expresarme y saber que mi palabra tiene un gran valor. Ahí el valor de la escucha...”

22 de mayo a las 21:36 -“Una experiencia donde se le dio el sentido real a todo y donde partimos de mirarnos a nosotros mismos, para luego mirarnos con los demás y en relación con la diversidad que nos caracteriza... Es el momento mismo de encontrarse con las diferentes miradas de quienes nos rodean, de los sentires, de las experiencias, de los relatos... Donde la palabra y el valor de esta permitía un tejido de cada uno y cada una...”

12 de noviembre a las 19:56. “Hago memoria del relato las tejedoras para decir que hace falta querer a tus alumnos para abrir tu corazón y compartir con ellos. Siento que eso fue lo que paso, esa apertura de su parte con cada uno de nosotros para acompañar este proceso, gracias por la paciencia y compartir esos saberes con nosotros. Al principio, sentía algo de nervios, pero luego recordé que esto lo habíamos hecho nosotros, así que era contar lo que había vivido, desde esas comprensiones de nuestras experiencias, este ejercicio de construir con otros es algo que mueve mi vida, de que tenemos que cuidarnos entre todos.”

12 de noviembre a las 20:18. “El haber compartido con usted y con el grupo, personas tan valiosas que se comprometieron en este proceso de construir juntos. Yo siento que la metodología de investigación que usamos y las posturas teóricas desde las cuales nos leímos le permiten a uno comprometerse de verdad con este proceso de investigación y encontrar esas aspiraciones y ese sentido de ser profesor y de crecer con otros. Todo lo vivido y lo aprendido me deja una energía bonita para empezar a derribar muchos miedos, muchos paradigmas que en algún momento me llevaron a tomar decisiones que me alejaron del campo educativo. Ahora, después de compartir y hablar sobre nuestros proyectos me resisto a seguir sumisa y mecánicamente lo que nos imponen.”

Como lo relatan las y los estudiantes podemos llevar a la práctica una opción pedagógica alternativa que procura el reconocimiento y la dignificación de los sujetos, al favorecer un protagonismo dialógico y colaborativo en sus procesos y ámbitos formativos, caracterizados por el debate, el acompañamiento, los círculos de lectura y las tertulias de proyectos que incluyen además de los comentarios críticos, risas.

El papel del orientador, obviamente dentro de una perspectiva democrática, no es el de, apropiándose del orientando, escoger por él el tema y el título de su disertación, e incluso imponerle el estilo, el número de páginas que deberá escribir, la línea político-ideológica del trabajo y la extensión de las citas.” (Freire, 1996. P 186) “La Academia no puede ni debe ser un contexto inhibitorio de la búsqueda, de la capacidad de pensar, de argumentar, de preguntar, de criticar, de dudar, de ir más allá de los esquemas prestablecidos. Por ello, fiel a sus objetivos críticos, no puede aferrarse a un único modelo de pensamiento, corriendo así el riesgo de perderse en la estrechez del pensamiento sectario.” (Freire, 1996, p187) “Por eso mismo, el papel del orientador no puede ser el de programar la vida intelectual del orientando, estableciendo reglas sobre lo que puede y lo que no puede escribir. (Freire, 1996, p185)

La experiencia y la reflexión de Paulo Freire desde su lugar como docente universitario democrático y progresista, sin duda interpela, problematiza y confronta crítica y radicalmente las prácticas y estilos formativos que se han instalado en la mayoría universidades, respondiendo a las exigencias del OCDE y de los tratados firmados por los gobiernos de turno. Considero que la pandemia, las clases virtuales, las distancias obligadas nos han puesto a reflexionar críticamente nuestro quehacer como docentes y a reconocer las perspectivas ética, política, epistemológica, teóricas y metodológica con las que actuamos y, que muchas veces, imponemos a las y los estudiantes reproduciendo una práctica autoritaria.

Enlazo en el rizoma de resonancias una reflexión que vuelve a mí con fuerza, después de este ejercicio de lectura, escritura, relectura y reescritura, que me lleva a considerar la necesidad de que las propuestas de formación favorezcan la constitución de identidades alternativas, desenmascarando cualquier intento de caer en nuevas negaciones o de repetir viejas exclusiones. Surge la necesidad en postpandemia de volver los espacios sociales escolares y universitarios ámbitos en los que sea posible el vínculo solidario, el encuentro, el diálogo, el reconocimiento y el cuidado; valorando siempre la diversidad y las diferencias, identificando y denunciando las desigualdades.

El reto que tenemos entre manos es pensar, diseñar y realizar procesos de formación que estén ubicados en puntos de tránsito y encuentro, donde sea posible la construcción de vínculos que vayan más allá de los existentes, y que tengan la potencia suficiente para recrear los ámbitos, las capacidades y las actitudes que configuran sujetos solidarios. Si esto se logra, podríamos debilitar un modelo empeñado en bloquear la vida, la justicia social, la convivencia y toda forma de participación democrática (Ghiso, 2013).

Cierro este texto, que da cuenta de un ejercicio sentipensante inacabado, con las palabras con que Paulo Freire finaliza la introducción a su libro *Cartas a Cristina*; palabras que resuenan en muchos y muchas que, por edad o por deseo, volvemos a pensar y a escribir aquello que hemos vivido intensamente.

Es evidente que mis nietos y mis nietas verán y vivirán un tiempo más creador, menos malvado y perverso que el que yo vi y viví, pero tuve y tengo la alegría de escribir y estar escribiendo sobre lo que, ocurriendo ahora, anuncia lo que vendrá. (Freire, 1996, p 20)



### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2011). Narraciones, experiencia y formación en Alliaud, A.; Suarez, D. *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia\\_0.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf) Acceso en: 24/04/ 2020
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Bogotá: Taurus
- Bolívar, A., Domingo J, Fernández M. (2001). *La investigación Biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (1972). *Causa popular, ciencia popular*. Bogotá: La Rosca.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos en *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. V, núm. 9, junio, 1999, pp. 141-153. Universidad de Colima, México. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf> Acceso en:17/04/2020
- Ghiso, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de educación popular en *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Han, B. (2017). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* pp. 165-178. Barcelona: Laertes, Disponible en: <http://espaciodevenir.com/referencias/experiencia-y-pasion-jorge-larrosa/> Acceso en: 26/ 05 /2021
- Maffesoli, M.(1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H., Verden-Zöller. G. (1993). *Amor y Juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: J.C. Sáez Editor.
- Melich, J. C. (2019). *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: TusQuets
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Madrid: Katz.
- Rosa, H. (2019a). La resonancia como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo en *Revista Diferencias*, N. 7, Disponible en: <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/165/94> Acceso en:16/ 06 /2021.
- Spinoza, B. (2021). *Obras completas y biografías*. Salamanca: Guillermo Escolar Editor.





- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Vasco, C. (1983). *Tres estilos de Trabajo En Las Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo: "Conocimiento e Interés", de Jürgen Habermas*. Versión preliminar. Bogotá: Cinep. Disponible en:  
<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-i/files/2017/03/D.Tres-Estilos-de-Trabajo-1.pdf> Acceso en:20/08 /2020

## **Notas**

<sup>1</sup> Docente Investigador jubilado (retirado) en el área de la Educación Popular, Pedagogía Social, Psicología Social, Investigación Acción Participativa, Sistematización de experiencias y Fenomenología de la práctica educativa. Universidad Católica Luis Amigo. Colombia.



## INTRODUCCIÓN A LAS EXPERIENCIAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DEL ÚLTIMO AÑO DEL PROFESORADO EN BIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

### INTRODUCTION TO THE NARRATIVE EXPERIENCES OF STUDENTS IN THE LAST YEAR OF THE BIOLOGY FACULTY AT THE UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

### INTRODUÇÃO ÀS EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA FACULDADE DE BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SAN LUIS

Luciano Martin Perrotta<sup>1</sup>  
María Angélica Gil<sup>2</sup>  
Silvia Laura Muñoz<sup>3</sup>

#### Resumen

La práctica del lenguaje de los estudiantes en la educación secundaria se centra en las habilidades narrativas, mientras que, en la educación universitaria, prevalecen las expositivas-argumentativas, en la elaboración de informes, resúmenes y evaluaciones entre otras. La formación de docentes en biología ha tenido tradicionalmente una fuerte impronta disciplinar que subvaloró los saberes didácticos, entre ellos las habilidades narrativas, pero actualmente se requiere el desarrollo de estas para una mejor alfabetización científica, más cercana a las emociones de los estudiantes. En la asignatura de Educación para la Salud, se incorporaron prácticas de escritura a modo de texto de comunicación científica. Actividad que ha dado buenos resultados, convirtiendo a los futuros egresados en curadores del conocimiento y prosumidores, permitiéndoles involucrarse desde otro lado con los temas a enseñar.

**Palabras clave:** habilidades narrativas; estudiantes universitarios; profesorado en biología

#### Abstract

Students' language practice in secondary education focuses on narrative skills, while in university education, expository-argumentative ones prevail, in the preparation of reports, summaries and evaluations, among others. The training of teachers in biology has traditionally had a strong disciplinary imprint that undervalues didactic knowledge, including narrative skills, but currently the development of these is required for a better scientific literacy, closer to the emotions of the students. In the subject of Educación para la Salud, writing practices were incorporated as a scientific communication text. Activity that has given good results, turning future graduates into curators of knowledge and prosumers, allowing them to get involved from another side with the topics to be taught.

**Keywords:** narrative skills; university students; biology faculty

#### Resumo

A prática linguística dos alunos no ensino secundário centra-se nas competências narrativas, enquanto, no ensino universitário prevalecem as competências expositivo-



argumentativas, na elaboração de relatórios, resumos e avaliações, entre outros. A formação de professores em biologia tem tradicionalmente um forte cunho disciplinar que subestima os conhecimentos didáticos, incluindo as habilidades narrativas. Atualmente o desenvolvimento destas habilidades é necessário para um melhor letramento científico mais próximo das emoções dos alunos. Na disciplina de Educação em Saúde, as práticas de escrita foram incorporadas como um texto de comunicação científica. Esta atividade tem dado bons resultados, transformando futuros graduados em curadores do conhecimento e prosumidores, permitindo que eles se envolvam desde outra perspectiva com os temas a serem ministrados.

**Palavras-chave:** *narrativa; estudantes universitários; faculdade de biologia da Universidade Nacional de San Luis.*

Recepción: 24/02/2022

Evaluado: 27/04/2022

Aceptación: 17/09/2022

## **Introducción**

En la actualidad, los avances tecnológicos están modificando el ecosistema del aula, lo que anteriormente estaba enfocado hacia el docente, sus saberes y técnicas, principalmente en el nivel universitario, vira hacia la construcción del propio conocimiento por parte del estudiante. Una de las formas de construir conocimiento es a través de la escritura. Los estudiantes del nivel superior escriben principalmente en respuesta a requerimientos externos solicitados por el docente. Acuden a la escritura es para la toma de apuntes, resúmenes, respuestas a guías de estudio, elaboración de informes, monografías o ensayos académicos (Farías, 2013) o con objetivos exclusivamente evaluativos, en el sentido de permitir la verificación y la medida de la asimilación de los saberes disciplinares (Olave Arias et al., 2013).

La producción de textos expositivo-argumentativos es la que sobresale en el nivel superior. Este tipo de producción es eficaz para la resolución de actividades en la apropiación del conocimiento académico. Pero cuando nos referimos a la universidad como centro de formación de docentes, esta práctica pierde su eficacia, porque en los niveles educativos anteriores donde se desempeñará el futuro profesor, los textos escolares predominantes requeridos son los narrativos.

Uno de los problemas centrales que se plantea actualmente en la educación es el de adaptarse a las exigencias de formación de ciudadanos que necesita la sociedad de hoy, signada por los avances científicos y tecnológicos que cuestionan algunos de los saberes establecidos que están en permanente renovación. De manera que estamos ante una educación que requiere de individuos capaces de enfrentar los retos que el mundo del conocimiento les plantea, lo que exige que la educación sea más amplia y con mayor proyección en los distintos ámbitos del saber. Sin embargo, las prácticas de lenguaje en educación primaria y media siguen centrándose en el uso de la lectura y la escritura para extraer datos, enfatizar el léxico y memorizar conceptos sin verificar la comprensión de los mismos. Estas prácticas, que favorecen poco la interpretación y producción de distintos textos y el desarrollo del pensamiento, han desvirtuado el verdadero sentido de la actividad escolar, la cual debe ocuparse de guiar los procesos de comprensión, de producción de textos y de conceptualización, para producir experiencias con reflexión y razonabilidad con juicio en la formación de la persona, lo que significa desarrollar el pensamiento (Aguirre de Ramirez, 2011).



En la formación inicial de docentes que se desempeñarán en el nivel secundario y universitario es necesaria la “alfabetización académica”, definida en palabras de Carlino (2013, p. 370) como:

“El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos”.

En palabras de Bruner (1996), hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento.

Una de las modalidades, la paradigmática o lógico-científica, trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Da como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada (Bruner, 1996:24).

La otra modalidad, la modalidad narrativa produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso.

Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Los dos pueden usarse como un medio para convencer a otros. Empero, aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud.

Si bien el docente debiera echar mano de las dos modalidades del pensamiento, la necesaria generación de un vínculo con sus alumnos inclina la balanza hacia sus atributos narrativos.

“Somos fabricantes de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual. La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Y nunca es inocente” (Bruner, 2003 en Caamaño, 2012 :1).

El relato en forma de un texto escrito por un docente debiera tener la peculiaridad de ser leído “levantando la cabeza” (Barthes, 2013), esto es, detenernos cada tanto para



aportar nuestra memoria, imaginación y realidad a lo que estamos leyendo, es decir, marcando una impronta propia a este proceso de aprendizaje para que este no solo resulte significativo, sino también excitante.

### **Desarrollo**

Los estudiantes del último año de la carrera de Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de San Luis ya pueden considerarse profesionales que inician sus actividades en las prácticas de residencia. Su tránsito de cuatro años de cursada les ha dejado un importante bagaje de conocimientos disciplinares, marcados por la impronta académica de la institución. Esta lógica ha desbalanceado el aporte de las miradas didácticas. La tradición académica es la que reconoce como esencial en la formación y acción de los docentes, el conocimiento sólido de la disciplina, en tanto consideran a la formación pedagógica, como débil, superficial e innecesaria (Davini 1995), sobrevalorando el saber y el hacer sobre el ser. La misma se basa en el conocimiento profundo de la disciplina a enseñar y el empleo de probadas y tradicionales metodologías pedagógicas. Se pierde de vista entonces, que el oficio educativo pertenece a lo que Cifali (2005) denomina profesiones de lo humano, ya que se conforma con nuestros saberes más humanos, aquellos que ponen en juego la integralidad de lo que somos y que nos permiten repensarnos interconectando lo social y lo personal que nos relaciona con el otro.

### **Experiencia**

Educación para la Salud es una asignatura cuatrimestral del último año de este profesorado, cuyos contenidos se relacionan con la promoción de la salud, noxas, E.S.I. y la relación de los docentes con ellos. Como cierre y actividad evaluativa de la asignatura los estudiantes deben proponer el tratamiento narrativo de alguno/s de los temas trabajados en el programa, a la manera de los artículos de comunicación de la ciencia.

Buscando que los futuros docentes hagan práctica del pensamiento crítico, se les solicita que realicen una fundamentación de la elección del tema, indiquen los destinatarios de su texto (curso, edades, contexto) y propongan al menos un criterio de corrección de su trabajo al equipo de cátedra.

Esta experiencia la consideramos como una prueba piloto, innovadora para los estudiantes que nunca fueron interrogados acerca de sus sentires y expectativas frente a los temas disciplinares. Por este motivo siempre se podrá mejorar, pero estamos convencidos de que vamos por buen camino. Prueba de ello es que, durante los dos últimos años, cada estudiante pudo profundizar el conocimiento de un tema a elección y trabajarlo con diferentes modalidades (novela, drama, cuento, etc.). Aunque algunos temas se repitieron dando cuenta de realidades y emociones que los atravesaban, tales como la pandemia Covid-19 y el S.I.D.A., cada producción dejó ver la personalidad y sentimientos de su autor; mostrando la importancia que tiene su entorno en su actividad, cada uno trae un bagaje de experiencias y el ambiente juega un papel importante en sus propias producciones.

Las modalidades más elegidas fueron la novela y el relato histórico. La elección de temas, si bien estuvo condicionada a los tópicos del programa, no escaparon a la situación social/sanitaria que nos afecta. La mayor preferencia giró en torno a los temas virus, vacunas y E.S.I. En las dos ediciones (2020 y 2021) se repitieron temáticas como HIV, pero gracias a las características de la propuesta y a la libertad brindada por la cátedra, el resultado en el tratamiento fue diverso pasando de anécdotas de experiencias vividas



a situaciones hipotéticas y novelescas, enriquecidas con información científicamente validada.

Esta práctica permitió a los estudiantes convertirse en los curadores del conocimiento, por medio de la búsqueda o investigación, selección, recortes y producción de una nueva mirada “didáctica” de un tema disciplinar del programa. Estas acciones convirtieron a los estudiantes en lo que conocemos en la actualidad como prosumidores, permitiéndoles involucrarse desde otro lado con los temas a enseñar.

### Referencias bibliográficas

- Aguirre de Ramírez, R. (2012). Pensamiento narrativo y educación en *Educere*, vol. 16, núm. 53, pp. 83-92. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Barthes, R. (2013). *El susurro del lenguaje*. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Ed. Gedisa. Barcelona, España.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura, en Léopold et al. (Comps.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (170-196). Madrid: Paquay FCE.
- Farias, P. L. (2013). Escritura y aprendizaje en estudiantes universitarios de formación docente en *Revista Contextos de Educación* y fue descargado desde: [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contexto](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contexto). Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. ISSN 1514-2655.
- Olave-Arias, G.; Rojas-García, I.; Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica en *Educ. Vol. 16. No. 3. ISSN 0123-1294*. Universidad de La Sabana.

### Notas

<sup>1</sup> Profesor en Biología. Maestrando en Maestría en educación en entornos digitales. Pasante en el Proyecto “La Formación en la Práctica Profesional Docente en Carreras de Educación Superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes”. U.N.S.L.

<sup>2</sup> Magíster en Educación Superior. Licenciada en Ciencias Biológicas. Profesora Adjunta en Educación para la Salud del Profesorado Universitario en Biología. Departamento de Biología, Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis.

<sup>3</sup> Magíster en Organización y gestión de centros educativos (Universidad de Barcelona). Profesora en ciencias de la educación. Especialista en lectura, escritura y educación (FLACSO). Adjunta exclusiva práctica docente en lengua y literatura del profesorado universitario en Letras. (FCH-UNSL).



## ¿HÁBILES NARRADORES? DISCAPACIDAD E INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA EN EDUCACIÓN

### CONTADORES DE HISTÓRIAS HABILIDOSOS? DEFICIÊNCIA E PESQUISA BIOGRÁFICA NARRATIVA EM EDUCAÇÃO

### SKILLFUL STORYTELLERS? DISABILITY AND NARRATIVE BIOGRAPHICAL RESEARCH IN EDUCATION

Lelia Schewe\*

#### Resumen

El texto aborda un tema de debate sobre quiénes se consideran “hábiles narradores” y las condiciones necesarias para la participación en las investigaciones biográfico narrativas de las personas con discapacidad. Se retoman las propuestas de autores que plantearon la necesidad de que, al elegir con quiénes se construyen los procesos de investigación, es necesario que cuenten con ciertas habilidades, entre las que, en la mayoría de los casos, están vinculadas a la palabra hablada y/o escrita, de formas viso-auditivo-grafo-céntricas. Entonces ¿no se contempla, acaso, la participación de quienes no poseen esas “habilidades” o las desarrollen de maneras diferentes, no hegemónicas? ¿Cuál es el lugar, en este tipo de investigaciones, de las personas con discapacidades que comprometen la palabra hablada o escrita? ¿Es posible construir “formas otras” de investigación que incluyan -por ejemplo- Lengua de Señas, Pictogramas, Lenguaje Sencillo o Lectura Fácil?

**Palabras clave:** investigación biográfico narrativa; discapacidad; inclusión; trayectorias escolares; violencias; capacitismo

#### Resumo

O texto aborda um tema de debate sobre quem é considerado "contador de histórias habilidoso" e as condições necessárias para a participação na pesquisa narrativa biográfica das pessoas com deficiência. Retomam-se as propostas dos autores que levantaram a necessidade de que, ao escolher com quem se constroem os processos de pesquisa, é necessário que possuam determinadas habilidades, na maioria das vezes, estão vinculadas à palavra falada e/ou escrita. Então, não está contemplada, talvez, a participação de quem não possui essas “habilidades”? Qual o lugar, nesse tipo de pesquisa, das pessoas com deficiências que comprometem a palavra falada ou escrita? É possível construir “outras formas” de pesquisa que incluam, por exemplo, Língua de Sinais, Pictogramas, Linguagem Simples ou Leitura Fácil?

**Palavras-chave:** pesquisa narrativa biográfica; deficiência; inclusão; percursos escolares; violências; capacitismo.

#### Abstract

The text addresses a topic of debate about who is considered "skilled storytellers" and the necessary conditions for participation in narrative biographical research of people with disabilities. The proposals of authors are retaken who raised the need that, when choosing with whom the research processes are built, it is necessary that they have certain skills, among which, in most cases, are linked to the spoken word and / or written. So, is it not contemplated, perhaps, the participation of those who do not

possess these "abilities"? What is the place, in this type of research, of people with disabilities who compromise the spoken or written word? Is it possible to construct “other forms” of research that include -for example- Sign Language, Pictograms, Plain Language or Easy Reading?

**Keywords:** Narrative biographical research; disability; inclusion; school trajectories; violence; ableism.

Recepción: 15/02/2022

Evaluación: 25/03/2022

Aceptación: 08/11/2022

## 1-Introducción. “Hábiles narradores”

Este texto se construye en los intersticios de varias investigaciones biográfico narrativas sobre estudiantes de educación secundaria y superior en Argentina, entre las que me encontré con jóvenes, mujeres, migrantes, deportistas, artistas, personas pertenecientes a comunidades rurales, disidencias sexo- genéricas y en otras intersecciones, todas ellas, personas con discapacidad.

La pregunta por las “habilidades” apareció por primera vez en mis intereses en el año 2019, cuando leía la tesis de María Angélica Tobón Rendón y se sostuvo hasta mis conversaciones con Beatriz Aguirre, sobre su tesis de maestría, asomando ya el año 2022.<sup>1</sup> En el medio, varios espacios (como revistas, espacios de aprobación de proyectos académicos, admisiones a carreras de posgrado) demandaron construcciones teóricas sobre la validez, tanto de la investigación biográfico narrativa en sí, como de las formas de trabajo con personas con discapacidad en este tipo de trabajos.

Entre esas demandas, también fueron evidentes los prejuicios: ¿pueden, las personas con discapacidad, participar en este tipo de propuestas? ¿Cuáles son las formas metodológicas “establecidas” para el trabajo con *cada* discapacidad? Sobre lo “establecido” se hace referencia a aquellas formas estandarizadas, que tienen su origen en ciertas perspectivas para el trabajo con personas con discapacidad: se supone que para cada discapacidad existe (aún) una forma específica, probada, válida y reconocida en *la* <sup>2</sup> comunidad científica. Entonces, por ejemplo, si se trata del trabajo con personas con discapacidad auditiva, se trabajaría con Lengua de Señas o si se trata de personas con discapacidad visual, se trabajaría en Sistema Braille.

En el tiempo que mencioné, analizamos en un equipo de investigación<sup>3</sup> el material teórico de una asignatura de una carrera de grado de formación docente, donde se enumeraban “características” de las “personas ciegas”. Se trataba del texto “Discapacidades motoras y sensoriales en primaria” de Cumellas y Estrany (2006) donde se afirmaba, entre otras cuestiones, que las “características generales” de las personas con discapacidad visual son: “introversión, desconfianza, resentimiento social, agresividad, miedo a los desplazamientos, estrés” (2006, p. 26). Esto quiere decir que, lamentablemente, aún, después de todos los avances sobre discapacidad, este tipo de textos que reproducen violencias capacitistas, son parte de las cátedras en las universidades y de los espacios de investigación: queda mucho trabajo por hacer.

También, ya invocando mi biografía, como investigadora, puedo marcar como incidente crítico (De la Torre, 2012; Valdés y Monereo, 2012) el momento en que nos habíamos propuesto dejar de considerar a las personas con discapacidad como informantes o usuarias de las investigaciones y construir espacios para que se incorporen como compañeras de trabajo, investigadoras en formación.

Iniciando las búsquedas, indagaciones y lecturas en la escritura de este artículo, me vuelve a sorprender cómo, en la mayoría de las descripciones metodológicas de la



investigación biográfico narrativa, sólo se mencionan narradores, entrevistados (no narradorxs, entrevistades) que hablan o se comunican oral y convencionalmente, leen los relatos que se producen en las entrevistas (también en escritura que se denomina convencional) y escuchan las preguntas de las entrevistas biográficas. Por eso, intenté recuperar algunas de las investigaciones biográfico narrativas que desafiaron las formas convencionales de construir este tipo de trabajos, teniendo en cuenta la relevancia de incorporarlas y visibilizarlas como aportes que, como propone Cyntia Bustello, “nos ofrecen otras rutas, invitaciones que resultan gestos de resistencia, movimientos que construyen otros horizontes” (Bustello, 2021, p. 50).

## **2-Desarrollo. ¿Un “perfil” de quien (se) narra? Saber (poder o tener la capacidad de) hablar, leer y escribir**

Como afirma María Eugenia Míguez “la opción metodológica es, además, una opción ética” (2021, p. 226). Uno de los trabajos que inspiró la escritura de este texto, la tesis de maestría de Angélica Tobón, menciona que:

A lo largo de la investigación algunos docentes e investigadores, se mostraron reacios ante el hecho de entrevistar a estudiantes con discapacidad, por no considerarlos hábiles narradores. Así también (...) autores como Bolívar, Domingo y Fernández (2001, pág. 148) aconsejan que conviene elegir a aquellos informantes que tengan una alta competencia narrativa y describen ciertas características que se alejan de las posibilidades de los jóvenes aquí entrevistados. (Tobón, 2019, p. 217)

La intención de la autora fue desafiar estos límites y trabajó con biografías de 6 estudiantes de educación secundaria con diagnósticos como Condición del Espectro Autista, Síndrome de Down y discapacidad intelectual. Su elección estuvo vinculada a que:

Son todavía escasas las investigaciones relacionadas con discapacidad que tratan temas sobre ellos y ellas, pero con ellos y ellas, desde el reconocimiento de su integridad y desde la valoración de su participación activa, lo cual es mucho más visible si nos enfocamos en la escuela secundaria y desde los jóvenes en tanto estudiantes; observándose una falta de representatividad en investigación de su decir y su acción, de su reflexión y opinión y una falta de conocimiento de lo que implica su experiencia en la cotidianidad escolar. Igualmente, y salvo algunas excepciones, son pocos los estudios que emplean métodos narrativos, por lo que la narración de los jóvenes en el contexto escolar ha estado silenciada o supeditada a la narración que otros han producido sobre ellos. (Tobón, 2019, p. 44)

Específicamente en la investigación biográfico narrativa con personas con discapacidad, Anabel Moriña, entre los criterios de “definición de la muestra” para el trabajo “Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad”, menciona que es necesaria la “buena voluntad y ganas para hablar de sus experiencias” (Moriña, 2010, p. 34), lo que no implica limitaciones en el caso de crear alternativas.

Ahora bien, ante la pregunta “¿qué sujetos convendría elegir?”, Bolívar (2012) afirma que “un buen narrador facilita la entrevista, y relata mejor la historia que queremos” (p. 5) porque las narrativas incluyen necesariamente cuatro elementos: “(a) Un narrador, que cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que (...) “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos (...) y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa” (Ibíd, p. 3). Se propone que las entrevistas “son registradas en audio, y transcritas”; son “una forma de escucha activa”

(Ídem); y que los instrumentos de recogida de datos incluyen la historia oral, escritura y posterior lectura por parte de quien participa como persona entrevistada.

Como se mencionaba también:

Las complejidades de estos procesos invitan a analizar que las intenciones de visibilizar las voces subalternizadas de algunos, (...) podrían continuar reproduciendo desigualdades y violencias sobre aquellos que no cumplen con el *perfil del buen entrevistado*, en el mismo sentido que las corponormatividades hegemónicas son excluyentes con las personas con discapacidad. (Schewe, 2021, p. 69)

Desafiando esas formas hegemónicas -la poeta, crítica cultural feminista y Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México- Selen Catalina Arango Rodríguez (2018) proponía la construcción de relatos dibujados para “lograr un espacio fronterizo en donde la figura de investigadora y participantes (...) permita concebir a las personas que participan en una investigación como sujetos biográfico-narrativos interceptados por la práctica de dibujar” (2018: 211) porque “la investigación es una experiencia diferente para cada sujeto debido a su condición biográfico narrativa, a su forma de narrar y a la forma como comprende el mundo” (Ibíd, p. 213). La autora es artista y comprende al dibujo como comprensión y búsqueda de sentido, y, aunque no refiere específicamente a la discapacidad en su trabajo, sostiene que “como sucede con toda pedagoga que quiere desarrollar una pedagogía transformadora en su clase, quien investiga debe ser la primera persona en no abandonar su biografía para la comprensión de los relatos de la investigación” (Ibíd, p. 216), hacia el encuentro de sentidos con las personas que elige para compartir el proceso biográfico narrativo.

### **3-Discusión. Discapacidad e investigación biográfico narrativa**

Como afirma la antropóloga brasileña Anahí Guedes de Mello (et al, 2007) en el título de un interesante artículo, *Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais*<sup>4</sup>, por lo que partimos de afirmar que no existen formas específicas de trabajo por discapacidad, sino procesos de construcción de formas que contemplen condiciones para las personas que participan.

Entonces, si se trata de una persona con discapacidad intelectual, no es pertinente (de hecho, sería prejuicioso) establecer *a priori* una forma de entrevistar o dialogar para las construcciones del relato. Ahora bien, ¿cómo construir formas de investigación que contemplen “formas otras” hacia la participación de personas con discapacidad que no se consideren “hábiles narradores”?

Sara Rubio Vizcaya, en una investigación sobre las personas con discapacidad intelectual, realizada en un Centro de Día de Argentina, se encontró con un interesante dilema: la persona con la que estaba construyendo la biografía había relatado múltiples historias de amores y desamores, pero, otra persona, en una entrevista complementaria le dijo que ella “se las inventaba”, que no las había vivido, que eran creaciones de su imaginación. La autora, entonces, afirmó que:

Las historias construidas desde el método biográfico-narrativo son historias que pueden tener algo de ficción, pero que sobre todo tienen fuerza de realidad, partiendo de la idea de que las realidades que vivenciamos en el trabajo de campo, son realidades construidas por los actores presentes mediante sus relaciones sociales. Se asume que los relatos de nuestros protagonistas no representan una verdad literal sino una construcción contingente y performativa en cuya creación participamos todos bajo las condiciones de la interacción. (Rubio Vizcaya, 2017, p. 127)

El desafío, en este caso, se vincula a que esas construcciones sean retomadas por las investigaciones sosteniendo cierta fidelidad de perspectiva, en este caso, la perspectiva de la discapacidad. Ciertas activistas, nombran como “perspectiva disca” a las múltiples formas de narrar desde la discapacidad, aunque,

Si se asume que los métodos narrativos pretenden describir la experiencia subjetiva de los protagonistas de una forma que sea fiel al sentido que ellos dan a sus propias vidas, esto representa un reto cuando se trata de personas que a nuestro parecer presentan dificultades de lenguaje y cognitivas, tales como una limitada expresión verbal, o problemas de memoria. (Ibíd, p. 118).

La autora, además plantea que “si se asume la verbalización como portadora de una lógica que busca racionalidad y coherencia, ello ubica desigualmente a las personas con problemas de lenguaje o cognitivos, de allí la necesidad de rastrear otros lenguajes” (Ídem).

Blas Gonzales Alba y Pablo Cortés, trabajaron con un modelo de pensamiento comprensivo y expresivo basado en imágenes, para construir la tesis doctoral “Pedagogía de la Posibilidad. Estudio narrativo sobre el proceso educativo y resiliente de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger”. La propuesta se trata de

Los relatos de vida de Isabel y Emmit –dos personas diagnosticadas de síndrome de Asperger- donde los protagonistas hacen alusión al uso habitual que han hecho del pensamiento visual en (1) sus procesos de aprendizaje, expresión, comprensión y memorización; (2) sus creaciones, actividades y proyectos creativos personales; y (3) a lo largo de sus trayectorias vitales. (Gonzales y Cortés, 2020, p. 297)

Es un aporte interesante porque invita a construir formas de investigación biográfico narrativa que respetan las maneras en que las personas con discapacidad viven sus procesos. En este caso, se afirma que las personas entrevistadas “piensan en imágenes”, o que prefieren las alternativas asociadas a lo que se experimenta visualmente ante la posibilidad de elegir otras formas, siguiendo la propuesta de Martos (et al, 2012). De todas maneras, los autores aclaran que:

No obstante, las personas diagnosticadas con SA [Síndrome de Asperger] no presentan ningún tipo de alteración cerebral que se vincule con la comprensión y/o expresión verbal, pero sí se observa que de un modo generalizado muestran preferencias tanto en el plano expresivo como comprensivo a hacer uso de soportes visuales (Molina, 2007). Este hecho, que se evidencia en el relato autobiográfico que la doctora Temple Grandin (2006) recoge en su libro “pensar con imágenes”, nos permite comprender la importancia que las imágenes tienen para las personas diagnosticadas con SA. (Ibíd, p. 299)

Con respecto al trabajo con personas con discapacidad auditiva, un trabajo que se realizaba en la Universidad Nacional de Entre Ríos, enunciaba:

«¿Seño, había sordxs en la Revolución de Mayo?» «¿Por qué no se habla de lxs sordxs desaparecidxs en la última dictadura cívico militar?». Las preguntas interpelan los relatos y/o sucesos de nuestra historia que circulan hegemónicamente y buscan encontrar las marcas de las presencias borradas y nos advierten sobre la invisibilización de múltiples experiencias. Así fue que en el módulo Historia e Historia de la Comunidad Sorda se hizo carne la demanda de reconstruir los hilos que unen estas historias, preguntándose acerca de su historia como comunidad, sobre la necesidad de conocer, recuperar, reconstruir

y registrar las múltiples historias diseminadas en sus diferentes contextos y lugares del país de donde provenían los cursantes y buscando principalmente documentar las historias y hacerlas circular. (Almeida, et al, 2018, p. 92)

Para eso, se constituyó un equipo que contempló la participación de intérpretes de LSA (Lengua de Señas Argentina) y personas con discapacidad auditiva como investigadoras, apelando a construir historias otras y maneras, hasta ahora escasas, de avanzar hacia crear ciencia con perspectiva de discapacidad. Esta sería una propuesta hacia “la posibilidad de hacerlo circular como acto político pedagógico” (Bustello, 2021, p. 39) “en el acto mismo de agruparnos, enredarnos, convidarnos, tejernos, disponernos en ronda” (Ibíd, p. 40), teniendo en cuenta que “las investigaciones en el campo de la discapacidad han perpetuado una mirada estigmatizadora, opresora y patologizante”. (Barrozo et al, 2017, p. 1597).

Los nuevos entretejidos sobre la temática, indican que se trata de incorporar algunos elementos, pero también podría tratarse de generar ciertas combinaciones. En este caso,

(...) una combinación de métodos, permite ver lo que a simple vista no se ve, sujetos que producen relaciones singulares entre el cuerpo, el lenguaje y la capacidad de agencia para navegar, no sin dificultad, en un mundo social que se les impone con barreras físicas y sociales. Sujetos que logran moverse en la trama social mediante el despliegue de tácticas que escapan al sentido común, o más bien, que desde el sentido común son vistas como problemáticas, anormales o discapacitantes, y sin embargo consiguen con eficacia tensar los hilos de sus relaciones sociales. Sólo una combinación de método, permite reconocer en vidas distantes, cuerpos divergentes y mentes diversas, el despliegue de acciones, modos de ser, y de estar que revolucionan desde la vida cotidiana, los pilares de una sociedad permeada por la racionalidad funcionalista. (Rubio Vizcaya, 2017, p. 128)

Angélica Tobón, se permitió incorporar algunas formas de intervenir sobre el proceso:

Las categorías y temas principales expuestos en el protocolo, se les presentaron a los estudiantes en fichas, permitiendo que eligieran el orden a seguir dentro de su narración y relatar inicialmente de forma más espontánea cada uno de estos aspectos. Cuando un tema terminaba de ser abordado, los estudiantes pegaban sobre la ficha un sticker de color, pudiendo seguir su propio proceso dentro de la entrevista y determinar en forma gráfica un orden dentro de la misma, que daba cuenta de lo que habían narrado y aquello que probablemente quisieran continuar relatando. En todo momento se tuvo en cuenta el uso de un lenguaje claro y preciso; así como también se prestó atención a síntomas de molestia o ansiedad por parte de los estudiantes, verbalizando la situación, cambiando de tema o haciendo ampliaciones que ayudaran a ejemplificar. En algunas entrevistas fue necesario dar tiempos cortos de descanso y volver a retomar, aunque no fue necesario espaciar los encuentros en varios días, como inicialmente se pensaba. (Tobón, 2019, p. 50)

Problematizando las formas de exponer las vidas vinculadas a la discapacidad, cuando se propuso narrar su autobiografía, el antropólogo Bernardo Carlos de Oliveira (2021), al reflexionar sobre la elección que hace la persona con discapacidad al auto-narrarse y exponerse, decía:

Tentei me expor de uma maneira distinta, mostrando o meu ser ativo e prolífico. Sendo a poesia apenas uma dentre as tantas possibilidades de exposição, conclamo educadores a usá-la como estratégia de envolvimento acadêmico na arte do pesquisar. Os professores poderiam fornecer uma plataforma para que pessoas estigmatizadas

como incapazes, deficientes e anormais escrevam seus relatos poéticos, seus diários pessoais e suas ‘vivências’ a fim de prover autodescobertas e lugares de pertencimiento. Além disso, esse espaço poético autoetnográfico pode permitir às pessoas com deficiência uma oportunidade para que suas vozes e vidas sejam ouvidas e celebradas – permitindo-lhes falar mais alto do que suas cicatrizes. (De Olivera, 2021, p. 22)<sup>5</sup>

¿Puede ser la poesía, entonces, una forma de auto narrarse y construir investigaciones biográfico narrativas que desafíen las formas hegemónicas de concebir la discapacidad? De Oliveira escribía que, al exponerse por escrito, la página en blanco le recordaba el temor de reproducir esas formas hegemónicas que vinculan lo inquietante, sentimental, exótico (Garland Thompson, 2002), estigmatizante, la condescendencia. Menciona como parte de la retórica común en las memorias de la discapacidad: “el triunfo, la ficción gótica, la narrativa de la restitución, la retórica de la compensación espiritual, la historia de debut y la narrativa de emancipación” (2021, p. 5). El autor propone, por eso, retomando a Thomas Courser (2009), generar intentos de ofrecer contra-representaciones convincentes.

Otro de los descubrimientos vinculados a la investigación biográfico narrativa en educación de estudiantes con discapacidad, específicamente durante la realización de mi tesis doctoral, me llevó a profundizar sobre los sentidos de la Educación Especial y sobre las resignificaciones de espacios como las escuelas pertenecientes a esa modalidad. En los últimos años se han construido discursos que los vinculan a la segregación, pero, en las narrativas aparecen intervenciones específicas que no están disponibles en las escuelas regulares y fueron fundamentales para la continuidad de los procesos: el aprendizaje del Braille, las gestiones para obtener certificaciones específicas, la educación hospitalaria y domiciliaria (que, antes de convertirse en Modalidad, en 2006, dependía de la Educación Especial). Por eso, la pregunta sobre “¿quién narra al sujeto de la discapacidad? es un interrogante que debería ser fundante en la tarea de investigar” (Schewe y Vain, 2020, p. 281) porque “hemos sido cómplices de las formas hegemónicas de nombrar e investigar la discapacidad, que priorizaron las voces de especialistas y funcionarios de organizaciones internacionales, por sobre las voces de los protagonistas de los procesos” (Ídem), instalando formas de violencias que persisten hasta hoy.

#### **4-Conclusiones. “Formas otras” y alternativas**

La investigación biográfico narrativa es un aporte fundamental para eliminar los prejuicios (“prejuicios improductivos”, en palabras de Suarez y Bustelo, 2020) hacia las personas con discapacidad y demostrar que las generalizaciones que han atravesado los procesos educativos (lamentablemente) hasta nuestros días, son violencias capacitistas. Para contrarrestar esos efectos, en el caso de la investigación biográfico narrativa, es necesario comprender que:

Somos biográficas. A partir de nuestro nacimiento se configura una historia cuya protagonista y narradora somos nosotras mismas; esto sin olvidar que desde antes de nuestro nacimiento, nuestra madre y personas que nos esperan ya han iniciado este relato. Así puede decirse que estamos relacionados con la narración desde antes de comenzar a escuchar, leer y producir historias. (Rodríguez, 2018, p. 2013)

Nuestra “condición biográfica” (Delory Momberger, 2015) precede a lo que se conoce y construye como “capacidades”. Por eso, con la investigación biográfico narrativa, pude cuestionar las categorías que, como investigadora, había incorporado a mis prácticas y

no me permitía revisar. En un encuentro con Ernesto, un joven de una comunidad en contexto de ruralidad, el diálogo nos llevó a que me dijera que él no tiene una discapacidad, sino que solamente, es sordo (Schewe, 2021a y b). Esa invitación a replantearse el concepto, es la misma que expone Sara Rubio Vizcaya (2017) cuando Rocío, la madre de Marcia, le dice que “inventa historias para construirse una vida” (p. 126).

Este tipo de diálogos, en que los protagonistas de nuestras investigaciones depositan en nosotros sus dudas, temores y angustias debe ser más común de lo que parece en el marco de relaciones etnográficas que siempre se mueven en dirección a profundizar los vínculos. ¿Por qué no hay mayores referencias sobre estas situaciones en los textos (...)? (Ídem).

El aporte, entonces, consistiría en visibilizar y construir “formas otras” de investigación biográfico narrativa, que permitan avanzar hacia la participación de aquellas personas que históricamente no fueron consideradas como “hábiles” narrando, leyendo y escribiendo. Esta apertura no implicaría una investigación narrativa especial o específica, sino una “perspectiva disca”<sup>6</sup>, como la que construye Daiana Traversani<sup>7</sup>, la autora del Manifiesto que se incluye aquí, a modo de cierre y nuevas aperturas:

### **Manifiesto disca**

Manifiesto disca, manifiesto rengo, manifiesto antiromantizador de nuestros cuerpos, de nuestras mentes y de nuestros comportamientos.

Quiero que quede bien claro que no soy un ángel. Que no debo sonreír y agradecerle a todo el mundo por ser disca.

Que no debo ser inocente y dulce eternamente, no me romántices. Que no soy una bendición, ni una maldición, simplemente soy yo, una persona más. Que no estoy para dar lecciones de vida, estoy para vivir la mía.

Yo también bardeo, me enojo, cago, río, lloro, amo, quiero, detesto, siento y no siento, deseo, me dejo desear, seducir y seduzco. También soy de carne y huesos, quizás un poco de plástico, metal, tuercas y algo más, pero eso no me hace especial, porque para ser especial debería tener tetas biónicas, visión de láser, superfuerza o doble de queso, algo de rúcula o palmitos. Tampoco soy un envase, una botella o un *taper* para tener capacidades diferentes. Así que no, no soy especial ni tengo capacidades diferentes.

No soy una inspiración que debe hacer que te valores más, a tu cuerpo y a tu vida, porque lo que vos consideras como ejemplo de superación de obstáculos o barreras yo lo llamo falta de accesibilidad que me impone una meritocracia corporal, y eso no debería ser así.

Que no debo esforzarme el triple para demostrar que puedo, porque no tengo que probarle nada a nadie, ni demostrar si tengo capacidad para hacer algo, porque si consideras que no puedo o que soy un potus es tu problema, es tu prejuicio. Que los ajustes razonables o la accesibilidad universal deben cumplirse sí o sí para que la sociedad no genere barreras que conviertan mi diversidad corporal en un problema. Si esto se cumpliera, el disca solo sería un rasgo más de mi identidad y a nadie le resultaría algo extraño.

Que no necesito que me cuide eternamente mi familia, que yo también puedo cuidarme y cuidar, y como cualquier otra persona sin discapacidad, puedo contar con un sistema de apoyos, para las actividades que quiera hacer, los quehaceres de la casa o en caso que decidiera maternar. Que esos apoyos pueden ser mis amistades, gente que contrate, gente que se dedique a ser asistente o acompañante personal, o también una persona con la cual tenga un vínculo sexo afectivo. Y no obligatoriamente la familia.

Que no vivo una infancia eternamente, que también crezco, que también salgo a divertirme o lo quiero hacer, que también la educación sexual integral me incumbe y no desde una mirada médica. También experimento durante mi vida, pruebo cosas o deseo hacerlo, que también tengo identidad de género y no necesariamente binaria, que también tengo orientación sexual y no necesariamente heterosexual. Y por favor que se deje de pensar que soy asexual por ser disca. Que se deje de creer que funcionalidad corporal es sinónimo de movimiento, puede que mi cuerpo no se mueva, pero sigo siendo una persona inquieta que puede y quiere hacer muchas cosas.

Que el paradigma normativista violenta y no debería existir más. Que mi identidad disca no es un insulto. Que si lo deseo puedo maternar, que no me debes violentar y esterilizar forzosamente por miedo a que me pueda reproducir. Que también puedo querer abortar, pero no me obligues a hacerlo por creer que no voy a poder criar. Que nuestra identidad no debe ser un justificativo o causal para el aborto, porque eso es señal de que si no existimos sería ideal para esta sociedad.

Que no soy pobrecita, no sientas lástima por mí, no me hagas parte de tu bebedero motivacional, no me disciplines a tu criterio, mejor preguntame antes porque el capacitismo es violencia.

Que también puedo ser víctima de violencia de género, que las identidades discas debemos estar contempladas en los protocolos de denuncia o en los protocolos contra la violencia de género. Que las identidades discas también pueden tener accionar agresivo, sea violencia de género o de otro tipo, ser disca no te hace excepcional ni angelical.

El foco está puesto en que la discapacidad se trata de algo individual, en vez de prestar atención a las barreras del entorno y al incumplimiento de los derechos que esboza nuestra convención internacional: vida digna, vida independiente, acceso a la educación en equidad con las demás personas, derecho a un trabajo, a la no discriminación, a la capacidad jurídica, a la salud, a la accesibilidad universal o ajustes razonables, entre otros.

No me disciplines, no anules mi decisión, no me mates civilmente porque crees que no puedo ser capaz, sin siquiera considerar que puedo contar con apoyos para tener independencia y autonomía. Que también puedo ser profesional, que puedo trabajar.

Que lo disca es parte de la diversidad humana.

No me dejes a un costado, no inventes instituciones y actividades específicas sólo para personas discas porque eso es segregación. No me invisibilices o busques excluirme de los espacios culturales, sociales, políticos y demás. Que la accesibilidad es sobre todo actitudinal.

Que soy renga aunque te pese y a mucho orgullo me proclamo disca arrimando mecha y fuego a tu capacitismo, a tu normativismo. (Traversani, 2021, s/p)

## Referencias bibliográficas

ALMEIDA, M., ANGELINO, M., STRADA, V., ACOSTA, S., SOSA, E. (2018). Cartografiar historias, potenciar el reconocimiento. Investigación colaborativa con la comunidad sorda argentina. *Educación y Vínculos*, 1, 89- 101. <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Almeida-et-al.pdf>

BARROZO, N. N., SCHEWE, L. Y PEREYRA, C. (2017). Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. En A. Rodríguez Martín (Comp.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Centro editorial de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/50310/?sequence=4>

BOÍVAR, A., DOMINGO, J., & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- BOLÍVAR, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Porto Alegre: EDIPUCRS. [https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf](https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf)
- BUSTELO, C. E. (2021). "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. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(2), 37-53. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5351>
- DELORY-MOMBERGER, C. (2015). *La condición biográfica: ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- DE OLIVEIRA, B. C. (2021). Permite-me falar mais alto do que minhas cicatrizes. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 37, 2-26. <https://www.scielo.br/j/sess/a/nh4swbWBkrp3ZyZX8wVfdML/>
- GONZÁLEZ ALBA, B. Y CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2020). Visual thinking en personas con Síndrome de Asperger. Un caso de estudio. *DEDiCA. Revista de Educación e Humanidades*, 17, 295-312. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7653709>
- GONZÁLEZ, B. A. (2018). *Pedagogía de la Posibilidad. Descubriendo las Potencialidades Educativas Resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de Síndrome de Asperger*. (Tesis doctoral). Málaga: Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/17375>
- DE LA TORRE, E. H. (2012). La importancia narrativa de los incidentes críticos para la construcción de las historias de vida como factor de exclusión escolar y social en jóvenes. En: J. Rivas Flores, F. Hernández, J. Sancho y C. Nuñez (Coords.), *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 87-92). Málaga: Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+ D). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7516897>
- GUEDES DE MELLO, A., TORRES, E. Y MAZZONI, A. (2007). Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. *Educação e Pesquisa*, 33, 369-386. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a13v33n2.pdf>
- GRANDIN, T. (2006). *Pensar en imágenes: Mi vida con el autismo*. Barcelona: Editorial Alba.
- MARTOS, J., AYUDA, R., GONZÁLEZ, A., FREIRE, S. Y LLORENTE, M. (2012). El síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento. Madrid: Ediciones Síntesis.
- MÍGUEZ, M. (2021). La investigación narrativa en educación como modo de habitar, construir y narrar territorios de experiencias. El relato de formación de Mary del Ceibo. *Revista Argentina de Investigación Narrativa* 1 (2), 222- 240. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5327>
- MOLINA, B. (2007). Neuropsicología y comunicación familiar en el Autismo de Asperger (Estudio de caso). *Ajayu: Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBS*, 5(2), 86-110. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612007000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-21612007000200006&script=sci_arttext)
- RODRÍGUEZ, S. C. A. (2018). Relatos dibujados: investigación biográfico-narrativa. Una propuesta documental desde la creación literaria. *Folios, revista de la Facultad de*



*Comunicaciones*, (40), 209-217.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/folios/article/view/338488>

RUBIO VIZCAYA, S. (2017). Apuntes metodológicos para una etnografía reflexiva sobre la “discapacidad intelectual”. *Teoría e Cultura*, 11(3), 115- 129.

<http://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12341>

SCHEWE, L. (2021a). *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria* (Tesis Doctoral). Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=J><https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1967>

SCHEWE, L. (2021b). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria argentina. Biografías en contexto. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 103-118.

<https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/751>

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. *Revista Communitas*. 4 (7). 368–385.

<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3780>

TOBÓN RENDÓN, A. M. (2019). La inclusión desde adentro y en primera persona: experiencias escolares de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria en la ciudad de Buenos Aires (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

VALDÉS, A. Y MONEREO, C. (2012). Desafíos a la información del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6 (2), 103- 208.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268642.pdf>

VITE HERNÁNDEZ, D. (2020). El goce de lo disca: desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia (Tesis de Maestría). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

[http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB\\_UMICH/2847](http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/2847)

## Notas

\* Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata, docente de la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional de Quilmes

<sup>1</sup> A quienes agradezco por las conversaciones que tuvimos al respecto.

<sup>2</sup> Suponiendo que existe solamente una válida sobre discapacidad.

<sup>3</sup> Proyecto “Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad. Parte II” (16H1178IDP), acreditado en la Secretaría de Investigaciones de la FHyCS- UNaM (provincia de Misiones, Argentina), con vigencia entre el 01/01/2020 hasta el 31/12/2022.

<sup>4</sup> “Ni toda persona ciega lee en Braille, ni toda persona sorda se comunica en Lengua de Señas” [Traducción de la autora].

<sup>5</sup> “Intenté exponerme de una manera distinta, mostrando mi ser activo y prolífico. Siendo la poesía apenas una entre tantas posibilidades de exposición, llamo a educadores a usarla como estrategia de intervención académica en el arte de investigar. Los profesores podrían proporcionar una plataforma para que las personas estigmatizadas como incapaces, discapacitadas y anormales puedan escribir sus relatos poéticos, sus diarios personales y sus 'experiencias' con el fin de proporcionar autodescubrimientos y lugares de pertenencia. Además, este espacio poético autoetnográfico puede brindar a las personas con discapacidad una oportunidad para que sus



voces y vidas sean escuchadas y celebradas, permitiéndoles hablar más alto que sus cicatrices” [Traducción de la autora].

<sup>6</sup> Se puede ampliar al respecto en: <https://agenciapresentes.org/2020/12/03/discapacidad-activismo/> o en <https://www.cosecharoja.org/me-proclamo-disca-me-corono-renga/>

<sup>7</sup> Se puede conocer su obra en: <https://www.daiianatravesani.com/>



## UNIVERSIDAD SIN ACOSO, VIOLENCIA NI DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN CHILE: UNA NARRATIVA SOBRE MI ESCUCHA EN EL CONVERSATORIO 8M EN EL MARCO DE LA LEY 21.369

Claudia Blanco<sup>1</sup>

Cuando me disponía a participar del conversatorio, sensibilizada por el Día de la Mujer, por la temática que estábamos por compartir con docentes de la Universidad de La Serena, Chile, un día especial de marzo de 2022, sentí desde la calle, el sonido de un afilador, no pude más que registrarlo en mi hoja de papel porque sentía que era parte de lo que estaba por empezar. Ese sonido dulce y agudo me remontó a mi infancia, a mi abuela Inés que siempre que pasaba el afilador por la puerta de su cálida casa, me decía vamos a pedir un deseo, al escucharlo y casi sin dudar, lo pedí. Pensé en la mujer que fue mi abuela, sus luchas, sus deseos, sus miedos y desde ese lugar tan afectivo me dispuse a compartir la charla. Creo en las señales, en esas luces que se prenden en nuestro camino, tal vez en ella, estaban conmigo muchas de las mujeres que luchan por sus derechos, que luchan por su lugar y sobre todo por poder desarrollarse en ambientes amorosos, rodeada de mujeres me dispuse a escuchar... mi deseo las incluyó a todas.

Inmersa en este ejercicio autobiográfico, tenía mucha significación que lo que estaba por compartir estuviera sucediendo en un espacio académico chileno. Tengo un hijo que vive en Mendoza hace muchos años y he compartido con sus amigos-hermanos algunos aspectos de la historia de ese país, sé de las luchas por romper las barreras del autoritarismo, la violencia, no sólo hacia las mujeres, sino hacia la libertad misma. No es mi intención ser crítica con los responsables de la historia, sino sólo observar amorosamente, poner en valor las huellas que deja en las individualidades lo que traemos con lo que vivimos, pero fundamentalmente, lo que hacemos con eso que traemos como personas, como mujeres y como sociedad.

En mi registro empezaron a resonar palabras que iba escuchando, *sensibilización, re imaginarnos, transformación* y no pude más que pensar desde dónde escuchaba esas palabras, cómo me afectaban, qué significados cobraban en mi realidad. Sentí que nos invitaban a iniciar un ejercicio más complejo, más profundo, si bien las leyes son necesarias y bienvenidas pienso que el camino es la lucha, el estar codo a codo en lo cotidiano. ¿Qué hacemos nosotres con las leyes? ¿Puede una ley crear un ambiente seguro para las mujeres?

Valoro que se abran estos espacios de conversar y juntas encontrar otras formas posibles de habitar el mundo, más allá de las leyes, de sus implicancias, de sus protocolos, imaginar desplazamientos, modos de aceptar la historia, pero encontrar maneras propias de apropiarse, valga la redundancia, de esas normativas, habilitar otras formas de lectura, como se expresó en el intercambio, poder movilizarnos en terrenos sensibles que faciliten componer futuros más amorosos donde haya lugar para todes. En este ejercicio de volver a imaginarnos, de (re) pensar nuestras propias vivencias, de sentir qué huellas dejaron en él, la violencia, la discriminación, el acoso, ¿qué lugar ocupan los cuerpos en estas nuevas narrativas?

Me queda resonando esta cuestión del cuerpo y pienso en el mío propio, atravesado por mandatos, por desnudeces que duelen, por ataduras y hoy quiero pensar en mis manos, lo que hice, lo que hago y lo que haré con ellas moviéndose en terrenos afectivos, de sensibilidades, de tocar, de amasar, de golpear, de amar, de rasguñar, de acariciar, de

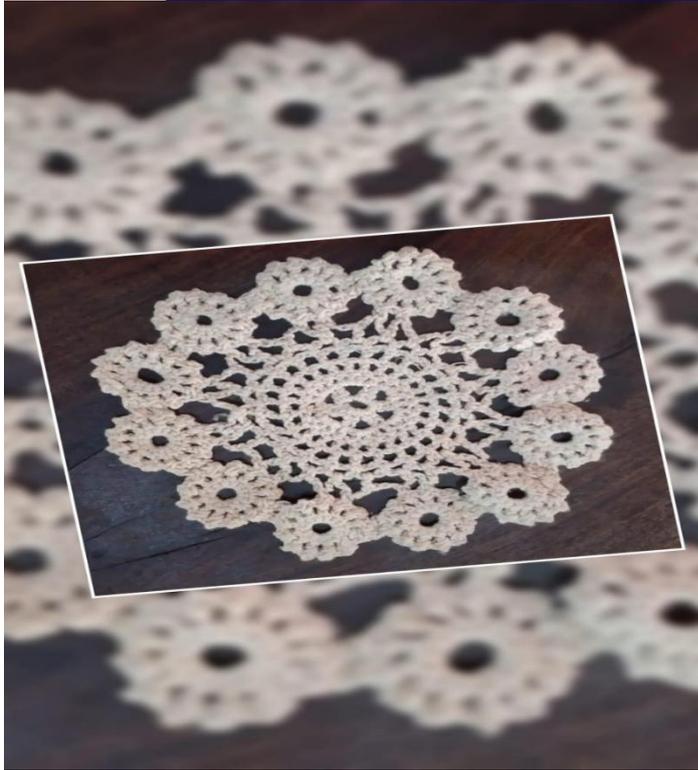


tejer y destejer. Las manos protagonistas de las historias de tantas mujeres y hoy más que nunca pudiéndose tomar con otras manos, no sólo de mujeres sino constelando con otras que tengan la misma sensibilidad, que quieran cuidar, que piensen que la vida, no sólo en la universidad, sino en todos los espacios posibles, requiere de cuidado, de respeto y de igualdad.

Quisiera celebrar la emoción que me produjo escuchar las reflexiones compartidas por Macarena y Francisco, expositores de Chile y Argentina, respectivamente, como cada uno de los aportes de los docentes, sentidos, profundos y llenos de experiencias vivas que nos atraviesan a todes. Este llamado a la sensibilización de les cuerpos y agregaría de las almas, esta invitación a conformar equipos para acompañar los procesos de transformación de los ámbitos universitarios y de la vida toda. Me quedaron iluminadas palabras, acciones como escuchar, mirar, cuidar, comprender, las elijo para la vida y sobre todo si están acompañadas de atención, ternura y empatía; sin dudarle este es el sentido que debe tomar la educación, educar para estos fines. En este camino de celebración, también celebro el encuentro con les otros, poder transitar juntas los tiempos de transformación, probar, decir, amar, equivocarnos, pero no dejar de participar y este verbo final me lo digo a mí, quiero participar con mis manos, con mi cuerpo tode, siendo parte de esta propuesta de habitar espacios más sensibles que *legítimen* otros modos de ser en la vida.

De manera circular, volviendo a ese primer deseo que pedí al escuchar al afilador y pensando en mi abuela una mujer fuerte, que se enfrentó a una sociedad atravesada por los prejuicios, por la desvalorización y la violencia, no pude más que pensar en sus manos, manos que tejían, manos que llegaban a mí con caricias en los momentos perfectos, bellas manos que brillaban con uñas rojas que ni el agua, ni la tierra, ni el sol podía opacar, manos que tenían alas. Hoy descubro que tienen que ver mucho con la mujer que soy y con esta mujer que en este tiempo de la vida sigue aprendiendo y disfrutando de lo compartido. Tal vez sea el inicio de un sin fin de narraciones que tengan que ver con las manos de mi abuela, representadas en ellas la lucha de muchas mujeres que hoy con leyes, con protocolos o sin ellos luchan por alcanzar espacios de trabajos dignos, donde se las respete, donde no esté naturalizada la violencia, la discriminación o el acoso. Llegué hasta aquí, y represento mi “aquí” en este lugar donde habito, mi territorio, mi casa, la facultad, las interacciones personales y virtuales conviviendo, dialogando, ayudándome a encontrar otra manera más hospitalaria de habitar el mundo.

Buscando encontré un tejido de mi abuela que guardo como un tesoro...



Otros sentidos se entretajan hoy, porque al mirarlo con ternura, puedo imaginar sus manos entrelazando hilos inmersa en su mundo de soledad, sacrificio, dolor, porque vivió un tiempo de silencios y renunciamientos. (Re) significando esos sentidos puedo también descubrir que son tramas llenas de amor, caricias y lucha. Agradezco poder desde estos entrecruzamientos también (re) significar mi propia historia y la historia de muchas mujeres. Sigamos tejiendo con nuestras manos redes, tramas, tules, con intención, con fuerza y con ternura para que queden en sus hilos atrapados los sueños de todes.

### Notas

<sup>1</sup> Profesora de nivel inicial y estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del grupo de extensión Pedagógica. Correo electrónico: [claudiablanca1362@gmail.com](mailto:claudiablanca1362@gmail.com)



## POSIBILIDAD, GESTOS Y PRESENCIAS: UNA RESEÑA DEL SEMINARIO DE POSGRADO DE INVESTIGACIONES-VIDAS EN EDUCACIÓN II

Paula Valeria Gaggini<sup>1</sup>

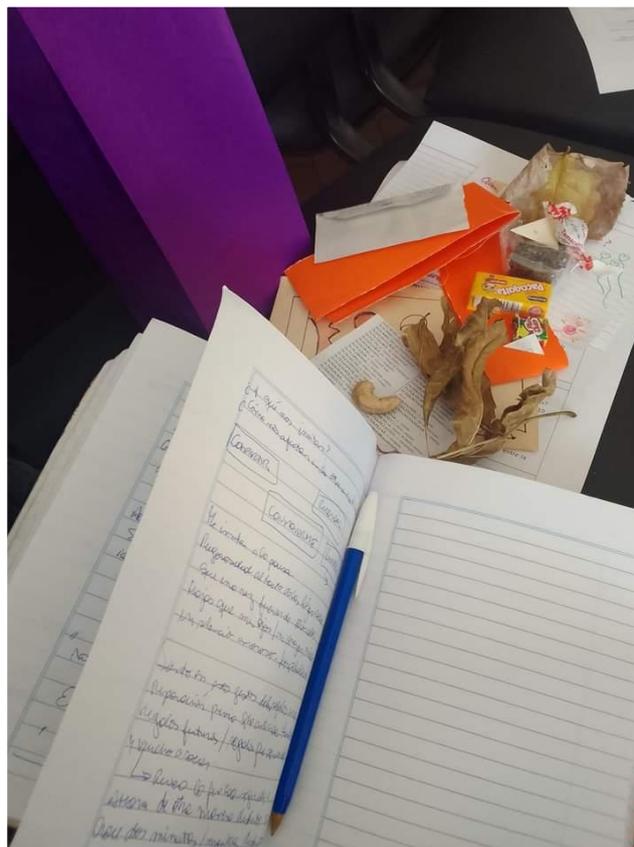
El día jueves 28 de abril de 2022, para dar continuidad al Seminario de Investigaciones - Vidas en Educación I celebrado en los meses de octubre y noviembre de 2021, se realizó el Segundo Seminario de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) junto a la Red de Investigaciones vidas (RIV). La propuesta fue llevada a cabo por la Profesora Rossana Godoy Lenz de la Universidad de la Serena en Chile y los profesores Francisco Ramallo de la UNMDP de Argentina y Tiago Ribeiro del Instituto Nacional de Educación de Sordos en Brasil. Como invitación renovada a la escucha, conversación y constelación como forma de investigación- vida, la propuesta tiene como objetivo el desarrollo de habilidades investigativas en la formación de posgrado en Educación y Ciencias Sociales.

En un primer momento la presentación de investigaciones-vidas se dio en el marco del reconocimiento de quiénes participábamos del encuentro, clima propicio para adentrarnos en los ambientes y desinstalaciones del sujeto de investigación, las estéticas y demarcaciones en la relación con los/as demás, las experiencias Investigaciones-vidas en Formación inicial docente, trayectorias y conceptualizaciones, presentados por Ramallo, Ribeiro y Godoy Lenz en ese orden.

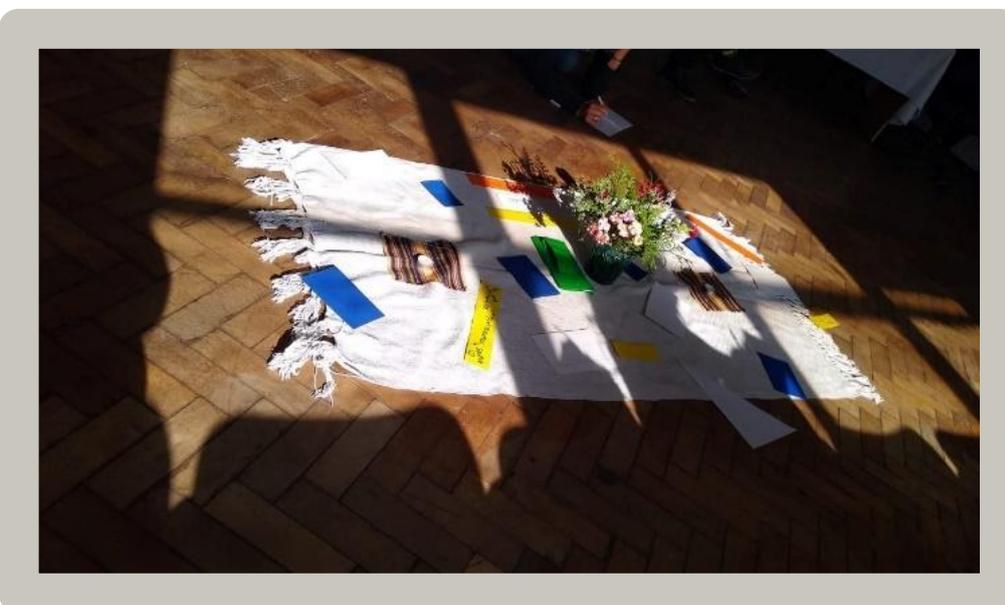
Entre una pequeña pausa compartida se dio un segundo momento denominado “conversar- escuchar- constelar”: nos fuimos acercando cada uno/a de quiénes participábamos del encuentro hacia un espacio donde permanecían bolsitas de colores diversos, las cuales contenían elementos sorpresa. En silencio fuimos eligiendo aleatoriamente una con la invitación a un tiempo para reflexionar lo que nos evocaban e invitaban esos materiales y como nos afectan en la experiencia de nuestras propias tesis. Al concluir ese momento individual, sumamente íntimo y de escucha interna, la propuesta fue compartir en un entramado de voces, en un gesto de reconocimientos compartidos que alentaban entre lágrimas, descubrir similitudes como diferencias, comprendiendo que un mismo elemento depende de los ojos y subjetividades que se ponen en juego. Poder imaginar el momento y en quiénes habían preparado esas bolsas de sorpresas con cuánta dedicación, me llevo a revalorizar lo que representa dar a otros/as desde la alteridad. La vida y la investigación puestas en ese ejercicio de experimentado en un ambiente propicio para re-descubrirnos en los/as demás. En ese clima el momento del almuerzo fue compartido, dialogado y de reflexión también.

“Compartir- resonar- componer” fue el tercer momento el propicio para poder reconocer íntimamente lo registrado precedentemente a modo de escuchar aquellas voces que habitan en nuestras investigaciones- vida y cuerpos en correspondencia con las categorías teóricas conversados colectivamente. Allí compartimos nuestras referencias bibliográficas, también pudimos vislumbrar aquellos materiales que podríamos incorporar y cuales quizás ya podrían pasar a tener otro lugar. Vacíos y ausencias de autores/as que nos pueden dar la posibilidad de habilitar otras voces desconocidas e incluso posicionar nuestras propias voces como aquellas que necesitan ser autorizadas o visibilizadas. Compartir, resonar y componer en un entretejido que aunó voces y miradas.

El último momento fue “constelar” en el cual se realizó colectivamente un registro en común en un afiche con diferentes palabras frases, colores, texturas que pudieran dar cuenta el sentí-pensar que fue fluyendo durante la jornada y que posibilitó un nuevo registro que dejó de ser propio para unificarse con el de otros/as. Luego se dio lugar al cierre que consistió en la entrega de un registro individual acerca de la investigación- vidas en educación. En lo personal, ha sido una experiencia en la cual pude conectar con aquellos rincones de mí misma, dónde muchas veces por la vorágine del andar cotidiano no puedo regalarme. Cada momento de la jornada fue propicio para reconocer en los relatos, en sus voces, sus lágrimas de emoción, de angustia y una parte de mí misma reflejada en los/as demás. Una posibilidad de conectar con la vida misma y de reconocer que la investigación está dentro de nosotros/as mismas/as, entender que es parte de nuestro cuerpo, de nuestro ser. Estar siendo (junto con) otros/as, conversar como un gesto de escucha y conectar con nuestra vida. Investigaciones vidas te permite aprender en un entretejido que se da entre saberes e ignorancias en hilos de historias que se abrazan.



El segundo momento representó para mí un maravilloso gesto del regalo sin espera, el gesto de la sorpresa y de imaginar personas que generosamente preparaban aquellas hojas que tenían diferentes colores por su etapa, aquellas golosinas que endulzaban nuestras bocas pasando por el cuerpo, imaginaba cuando se encontraban recortando aquellos papeles que daban color a nuestros ojos. (Re) guardar todo aquella bolsa en una



nueva acción que me permitiría segundos después para re -ver con una nueva lente. Gestos que conmueven y tocan el corazón permitiendo reconocer como cada



segundo una nueva experiencia se presenta como posibilidad...

## Notas

<sup>1</sup> Paula Valeria Gaggini es estudiante avanzada de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Investigadora en formación del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) y de Educación Superior y Profesionalización académica (GIESPA) e integrante del Grupo y Proyecto de Extensión Pedagógica del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Orcid: 0000-0003-4085-1443. [paulagaggini@gmail.com](mailto:paulagaggini@gmail.com)





## RED TRAVESÍAS DEL SUR: CONVERSAS TECIDAS EM CARTAS DE INVESTIGAÇÃO

Aline Dorneles<sup>1</sup>  
Danise Grangeiro<sup>2</sup>

Nossa Red Travesías del Sur emerge do encontro de amigxs pesquisadorxs, da necessidade de contar histórias, de escutar narrativas, de sentir os afetos, de atravessar o nosso próprio mundo para alcançar e chegar nas experiências de outres. Indagávamos, em junho de 2020, se o ato de narrar e escutar os relatos sobre as travessias doutorais formariam novos investigadores e se esse processo levaria à artesanaria de teses mais poéticas, humanas, refletidas e experienciadas.

A Red Travesías del Sur é fomentada pela história de um coletivo de pesquisadorxs atuantes em outros grupos de investigação-formação no Brasil, Argentina e Uruguai. Somos uma Rede constituída por cinco instituições públicas brasileiras de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Pará (UFPA), uma instituição pública da Argentina - Universidad de Buenos Aires (UBA) e outra do Uruguai - Universidad de la Republica de Uruguai (UDELAR).

Em 2020, estávamos diante de um cruel e triste cenário pandêmico que nos levava a sentir uma necessidade enorme de conversa, de encontro e de afetos. Mais do que nunca, almejávamos nos entrelaçar no outro, esse outro que nas bolhas de isolamento exigidas para o controle de contágio da COVID-19 deixava de existir. Descobríamos, nas nossas solidões, que sós, somos insuficientes; somos muito pouco. Sentíamos, nesses dois anos, a grande necessidade e o imenso desejo de estar enredados.

Naquele momento, a virtualidade nos possibilitava romper um pouco com essa solidão. Até novembro de 2020, conseguimos realizar vários encontros virtuais da Rede com doutorandxs vinculados aos nossos grupos de investigação no Brasil, na Argentina e no Uruguai. Neles, os tesistas intercambiaram relatos sobre a escrita das suas teses, abriram espaços para trocas de cartas de investigação e relatos de vida entre pesquisadorxs. Fomos nutridos pelas histórias que calentavam e ocupavam os espaços vazios das nossas casas e dos nossos corações. Ao escrever sobre a sua formação doutoral, os tesistas se sentiam acompanhados por outros olhares e experiências e estimulados a dar continuidade a sua tese.

Nossa Red Travesías del Sur nos permitiu cultivar esperança. Essa esperança que emerge do verbo esperar; essa esperança Freiriana que tanto necessitávamos naqueles tempos difíceis (Freire, 1992). Esperançar é construir; é juntar-se com outros para fazer de outros modos; é se enredar, é ser coletivo. A cada encontro- em cada janela do zoom- percebíamos que nos tornávamos cada vez mais enredados nos docentes e nos investigadores que se mobilizaram para narrar e refletir o seu atravessar. No mês de julho de 2022, começamos a segunda turma de Doutorado em Investigação Narrativa (Auto)Biográfica. Regados de café e de um bate papo gostoso, ao som das ondas de Mar del Plata e já não mais isolados, vivemos o desejo de reencontrar todos os integrantes da Red Travesías del Sur. Foi em Mar del Plata e, posteriormente, na Universidade de Buenos Aires (UBA) - que revivemos e contextualizamos nossa Rede com nossos grupos de pesquisa entre Brasil, Argentina e Uruguai.

Foi a partir desse movimento nostálgico e alegre que surgiu um desejo enorme de estarmos todxs juntxs novamente. Era a possibilidade de um novo recomeço, de ilusões

desejosas de contato físico e de abraços. E assim, decidimos planejar um encontro presencial. Essa decisão nos fez voltar a nos reconectar e planificar uma atividade que pudesse abrir um espaço para a escrita de cartas narrativas, permitindo aos tesistas experienciar significativamente o seu processo doutoral. Pensamos também na nossa formação como tutores e orientadores de teses, abrindo um espaço de reflexão e de debate para compartilhar novos conhecimentos sobre os processos formativos de ensinar e aprender na/com a investigação narrativa; possibilitando assim, descobertas sobre novos modos de investigar. Esse espaço fomentava a possibilidade do diálogo íntimo e perene entre investigadores sul-americanxs.

A proposta do Ateneo de Investigadorxs da Red Travesías del Sur visava intercambiar experiências em compor e viver uma proposta de investigação, a partir das seguintes atividades: escrita e partilha de leitura entre pares de cartas de investigação pelos integrantes da Red Travesías del Sur -professores da Educação Básica realizando uma pós-graduação, professores em estágio de pós-doutoramento e estudantes de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado- e o envio de uma carta-resposta com contribuições ao processo de pesquisa do parceiro da Rede. O processo de leitura e conversa entre cartas buscou promover um intercâmbio das experiências sobre o processo de investigar no contexto educativo e da formação docente. Durante o encontro presencial da Rede planejamos organizar Rodas de Conversação e atividades em que os participantes pudessem realizar previamente a leitura de um conjunto de cartas, com apontamentos/contribuições para as cartas dos colegas da Rede reunidos na mesma Roda.

A planificação do nosso primeiro Ateneo de forma presencial da Red Travesías del Sur nos levava a convidar todos os integrantes para um encontro na Universidad de Buenos Aires nos dias 28 e 29 de novembro de 2022. A partir daí, apresentamos a proposta formativa para o grupo: um intercâmbio de cartas entre tesistas. As mesmas deveriam ser escritas para umx companheirx da Rede, buscando responder a uma reflexão sobre o que eles estavam pensando, lendo, produzindo ou estudando no momento. Algumas perguntas foram lançadas para orientar a escritura da carta, tais quais: Quanto caminhamos? Para onde estamos indo? Que andamos sentindo? Que temos feito para a escrita da tese? De imediato, houve aceitação e entusiasmo por parte de todos os integrantes. As cartas escritas foram encaminhadas à Rede que, posteriormente, foram lidas e conversadas entre pares.

Ao escrevê-las, várias perguntas nos foram feitas durante o processo. Como escrever para alguém que não conheço? Como chegar ao outro através da minha história? Como contar algo meu para alguém que não tem nome? Os tesistas foram encontrando suas próprias respostas e estratégias. E assim, foram enviando suas cartas. Ao recebê-las, inúmeras mensagens de encantamento foram enviadas à Rede. Nos perguntavam se os pares - que foram escolhidos de forma aleatória- tinham sido separados por interesse/tema, já que suas histórias, medos, ansiedades, preocupações e área de estudos estavam relacionados entre si. A partir daí, os tesistas foram se reconhecendo nas histórias dx outrx e assim, foi nascendo uma vontade enorme de responder a carta do companheirx que agora já tinha nome e que passava a ser alguém concreto e real. Nesse momento, nos relataram que as suas escritas passavam a ser mais fluidas já que partiam da leitura de uma carta prévia. Foi com o envio da carta-resposta que surgiu a grande expectativa para conhecer seus pares de forma presencial na Universidad de Buenos Aires. Duas cartas por cada participante foram enviadas à Rede, totalizando um acervo de oitenta e oito cartas escritas no período de três meses. Hoje todas elas se encontram disponíveis e acessíveis para a leitura a todxs xs integrantes do grupo.



Nosso I Ateneo Travesías del Sur foi realizado em novembro com a participação de cinquenta pesquisadores Latino-Americanos. Perceber o brilho do olhar, a potência de um abraço, as lágrimas que muitas vezes escorreram de forma involuntária, a beleza dos sorrisos que nasciam a partir da descoberta e do conhecimento do seu par-leitor-escritor das cartas, nos mostraram que somos seres humanos necessitados de afetos, de enredamentos e de acompanhamento. Observamos que o intercâmbio de cartas propiciou o fomento para voltar a repensar suas teses, promoveu a inspiração para a escrita de pesquisas poéticas e proporcionou o encorajamento para que tesistas pudessem fazer novas perguntas para atravessar e perceber novos caminhos. Compreendemos que os movimentos do ir de lá para cá ou de cá para lá são travessias necessárias para a formação do sujeito. Entendemos que é na travessia - nesse atravessar o meu eu para chegar no outro ou sair do outro para voltar ao meu eu - que abrimos espaço para o experienciar. E é nesse movimento artesanal, atento, cauteloso e vigilante ao que nos passa que construímos formas conscientes de nos escrever e nos inscrever no mundo.

Percebemos que formamos e fazemos parte de uma Rede que nos encoraja a (re)ler, a (re)escrever e a narrar novas formas de registrar travessias sul americanas. Desejamos que esses registros possam estar cada vez mais acessíveis a todos que estimam e aspiram transladar, caminhar, se deslocar e perambular pelas narrativas del Sur, para que eles possam se enredar, se empoderar, se ampliar e se estender por todo esse nosso território; para que eles possam romper fronteiras, mesclar culturas e carregar neles uma língua inteligível aos mais diferentes povos e nações, e assim, fortalecer, enriquecer e fomentar resistência às epistemologias do Sul (Souza Santos, 2010).

### **Referências bibliográficas**

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4ª ed. (1ª edición: 1992), Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Souza Santos, B. de; Meneses, M. P. (Orgs.). (2010). *Epistemologias do Sul*, São Paulo, Editora Cortez.

### **Notas**

<sup>1</sup> Doutora em Educação em Ciências. Professora na Universidade Federal do Rio Grande e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na FURG, Brasil. Professora do Programa de Investigação Narrativa e (Auto)biográfica do Doutorado em Educação da Universidade de Rosário (UNR), Argentina. Estágio de pós-doutoramento em andamento na Universidade de Buenos Aires com financiamento do CNPq, Brasil. E-mail: [lidorneles26@gmail.com](mailto:lidorneles26@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Investigação Narrativa e (Auto)biográfica do Doutorado em Educação da Universidade de Rosário (UNR), Argentina. Investigadora e membro do Programa de Rede de Formação Docente e Memória Pedagógica da Universidade de Buenos Aires (UBA). E-mail: [daniseegg@gmail.com](mailto:daniseegg@gmail.com)