

Revista Argentina de Investigación Narrativa

V3, N°6, julio-diciembre 2023, ISSN 2718-7519



na



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

hya

Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

- 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

- ÍNDICE -

- EDITORIAL -

Territorios otros de la investigación narrativa (Daniel Suárez y Luis Porta)..... 4

- INVESTIGACIÓN -

Militancia pedagógica en defensa del territorio: relato de re-existencia en el departamento del Caquetá (Colombia) (Danna Marcela Reinoso Rojas, James Alexander Melenge Escudero).....6

Re-situando un estudio sobre concepciones y prácticas de salud / enfermedad / cuidados / atención de mujeres en perspectiva de historias de vida (María Paula Juárez).....23

- TESIS -

La relación con el saber en la formación docente inicial. Estudio narrativo sobre la experiencia de estudiantes del profesorado universitario en letras de la UNSL (Silvia Laura Muñoz) 43

- ARTÍCULOS -

Genealogía de una investigación. El pasaje de lo biográfico a lo autobiográfico en una investigación doctoral (Marlene Soledad Steier y Sebastian Trueba).....49

- DOSSIER -

Presentación del dossier: "Teoría y usos del relato factual. Aproximaciones a la narración en contextos sociodiscursivos diversos" (María Concepción Galluzzi y Martín Koval).....57

Medicina y narración. La constitución narrativa en el relato factual: El caso de la "consulta médica" (Martín Koval)..... 60

La composición de entramados narrativos para habitar los relatos de la historia. Imbricaciones de la práctica docente (Maria Concepción Galluzzi)..... 79

La página marmolada de Tristram Shandy como metonimia: oscilaciones entre ficcionalidad y factualidad en la novela inglesa del siglo XVIII (Jesica Daniela Lenga)..... 96

¿Están ahí? Una discusión sobre el problema de la verdad en los "relatos factuales" a partir de Alienígenas ancestrales, un caso de imaginación narrativa (Darío Gregorio Steimberg)..... 112

El punto de vista en el relato factual. Una aproximación a partir del testimonio (Victoria García)..... 123

Narratología transgenérica: Un enlace entre poesía e historia. Dictadura y posdictadura argentina en dos poemas de Perlongher y Thénon (Rom Freschi)..... 145

El proceso de doctorado en el intercambio de experiencias en la investigación narrativa (auto)biográfica (Aline Machado Dorneles y Flavia Gonzales).....163

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la conformación del profesorado en red (Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios)..... 177

- EDITORIAL -

TERRITORIOS OTROS DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Daniel Suárez¹ y Luis Porta²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/6hypk5prp>

La emergencia de la investigación narrativa en el campo de los estudios sociales y humanos no solo ha desestabilizado las maneras convencionales de crear, hacer circular y disponer públicamente conocimientos y saberes, sino que ha inaugurado un abanico de nuevas sensibilidades e inteligencias en la ciencia. Este viraje y su renovada imaginación provocaron la renuncia a la racionalidad paradigmática y conformista, preguntas metodológicas e intuiciones epistemológicas inusitadas, posiciones de investigación inéditas y el consecuente replanteo de las éticas situacionales de lxs investigadorxs, otras estéticas y poéticas en la indagación del mundo que reterritorializan las geografías del saber. Movimientos que encarnan y revitalizan las disputas por otras políticas de conocimiento y de reconocimiento en la re-presentación e interpretación de la experiencia, de sí mismo y del otro, y que difuminan los certeros límites de las disciplinas en porosas fronteras, transiciones y pasajes.

La irrupción de la narrativa en el horizonte de la investigación como vía para conocer, saber y estar en el planeta junto con otrxs, no es una novedad. Muchxs y diferentes la han transitado, aunque con ritmo dispar y disimulo metodológico. Su extendido e intensivo uso en el trabajo de campo (e inclusive de archivo) de las investigaciones en las diferentes disciplinas de las ciencias sociales, también ha sido temprano y constante. Sin embargo, la renovada legitimidad de la narrativa como instrumento, recurso o fuente dentro de sus márgenes y restricciones, no son comparables con la conformación disruptiva de toda una comunidad de investigación que elige indagar, crear saber y vivir en el espacio *entre* de los campos disciplinarios. O en ellos, pero renegando de sus fundamentos, racionalidades y colonialidades, en franca y afirmativa resistencia. Investigadorxs indisciplinadxs que pasan de la comprensión despojada a la resistencia y, enseguida, a la afirmación de nuevos lenguajes, preguntas, sujetos, saberes y experiencias. Y de allí, a la re-existencia como compromiso, responsabilidad y participación en el renombrar al mundo, sus territorios, sus paisajes y lxs otrxs. Investigadorxs nómades, permeables a la fusión y a los nuevos contactos, que habitan y recrean la ciencia del detalle, la minucia, la sensibilidad y el indicio y el arte y la sabiduría del narrar. De investigar narrando. Investigadorxs que se esfuerzan por deconstruir el lenguaje de la experiencia, la situación y el mundo de la vida, pero para reconstruirlo mediante experimentaciones poéticas, narrativas resonantes e inéditos viables.

- EDITORIAL -

La Revista Argentina de Investigación Narrativa y las experiencias de formación doctoral y obras del Programa Específico en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, se inscriben en ese movimiento expansivo y vibratorio que conforma y pluraliza el territorio de la investigación y que lo cartografía en momentos asincrónicos y dispersos, renunciando a la plena transparencia que ilumina sin pliegues, sombras y matices la actualidad y la presencia. Otras tematizaciones comienzan a circular como plataforma de la investigación futura. Algunas de ellas asisten y se disponen públicamente este número de la RAIN en sus diferentes secciones y, particularmente, en su dossier especial sobre la narración en contextos sociodiscursivos diversos: resistencia, re-existencia y territorio; resituar, relocalizar y rehabetar la experiencia como memoria; tensiones, desplazamientos y pasajes entre lo biográfico y lo autobiográfico; serie saberes, experiencias y relatos; entramados narrativos, mónadas y relatos de sí; factibilidad y ficcionalidad en los campos profesionales y territorios disciplinarios; entredisciplinas, transgéneros y narrativas; puntos de vista, testimonio y reterritorialización; documentación narrativa, experiencias pedagógicas y redes de interpretación. Lxs invitamos a la experiencia de su lectura.

Notas

¹ 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

² 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



“**Militancia pedagógica en defensa del territorio: relato de re-existencia en el Departamento del Caquetá (Colombia)**”, Danna Marcela Reinoso Rojas y James Alexander Melenge Escudero / pp. 6-22

MILITANCIA PEDAGÓGICA EN DEFENSA DEL TERRITORIO: RELATO DE RE-EXISTENCIA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ (COLOMBIA)

PEDAGOGICAL MILITANCY IN DEFENSE OF THE TERRITORY: STORY OF RE-EXISTENCE IN THE DEPARTMENT OF CAQUETÁ (COLOMBIA)

MILITÂNCIA PEDAGÓGICA EM DEFESA DO TERRITÓRIO: HISTÓRIA DE RE-EXISTÊNCIA NO DEPARTAMENTO DE CAQUETÁ (COLÔMBIA)

Danna Marcela Reinoso Rojas¹
James Alexander Melenge Escudero²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/rj055akbv>

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación que buscó la comprensión de la militancia pedagógica a partir de la vida de una profesora defensora del territorio en el Departamento del Caquetá (Colombia). Se enmarca en la tradición biográfica narrativa, teniendo como diseño el relato de vida único e implementando la entrevista biográfica con guía conversacional. Se concluye que la militancia pedagógica en defensa del territorio es una expresión de la subjetividad política entretejida y re-creada a partir de la identidad, la formación y la praxis política colectiva.

Palabras clave: militancia pedagógica; relato de vida; defensa del territorio; subjetividad política.

Abstract

The article presents the results of the research that sought to understand the pedagogical militancy from the life of a teacher defender of the territory in the Department of Caquetá (Colombia). It is framed in the narrative biographical tradition, having as design the unique life story and implementing the biographical interview with a conversational guide. It is concluded that pedagogical militancy in defense of the territory is an expression of political subjectivity interwoven and re-created from identity, training and collective political praxis.

Keywords: pedagogical militancy; life story; political subjectivity; defense of the territory.

Resumo

O artigo apresenta os resultados da investigação que procurou compreender a militância pedagógica baseada na vida de um professor que defende o território no Departamento de Caquetá (Colômbia). Está enquadrado na tradição narrativa biográfica, tendo como desenho a história de vida única e implementando a entrevista biográfica com guia de conversação. Conclui-se que a militância pedagógica em defesa do território é uma expressão de subjectividade política entrelaçada e recriada com base na identidade, formação e praxis política colectiva.



Palabras clave: militância pedagógica; história de vida; subjetividade política

Recepción: 10/06/2023

Evaluado: 20/10/2023

Aceptación: 25/10/2023

1- Introducción

La investigación desarrollada emerge de la problematización de la educación como proceso emancipatorio, encaminado a la formación de ciudadanas y ciudadanos como sujetos políticos, en contrapropuesta a la perspectiva bancaria, generadora de procesos de despedagogización, despolitización y mercantilización de la educación (Freire, 2005; Mejía Jiménez, 2006).

Durante los diferentes momentos de la historia latinoamérica, retomando las propuestas cronológicas de Marco Raúl Mejía (2011) y Adriana Puiggrós (en Cabaluz, 2015), se evidencia que las profesoras y los profesores han sido gestores y protagonistas en movilizaciones y luchas sociales; su inquietud permanente sobre los procesos de formación no desligada de las realidades sociales, históricas y culturales de los territorios, permiten develar el entretejido de lo político y pedagógico. En Colombia, el Movimiento Pedagógico Colombiano, germinó en los años ochenta en consonancia con cuatro hitos históricos expuestos por Mejía (2006): la reforma curricular en el Decreto 1419 de 1978³ del Ministerio de Educación Nacional, el auge de movimientos sociales y proyectos alternativos, la emergencia de sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga, y el reconocimiento de la profesora/profesor como un actor social colectivo, quien da sentido a su quehacer.

También, Noguera (2002) enfatiza que en la década de los ochenta se potenció,

Una significativa producción académica y una amplia movilización social en torno a problemas como la educación pública, el papel social del maestro, las características intelectuales, sociales y políticas de la labor docente, el carácter de la pedagogía y su relación con otros saberes y prácticas, el objetivo y los alcances de las políticas educativas (p. 20).

Por tanto, frente a las diferentes propuestas gubernamentales de instaurar la tecnología educativa y el diseño instruccional (Noguera, 2002) en los procesos de formación docente, el Movimiento Pedagógico Colombiano funda la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE en 1982, quien impulsó una práctica sindical alternativa, pues

Aparece un horizonte gremial capaz de reconocer el lugar de la pedagogía en la lucha social y política operando a través de la política del aula, en las didácticas, en el control, en la disciplina, en el espacio escolar, en los modelos pedagógicos, en los paradigmas educativos, en la forma de administrar; es decir, se politizó el ejercicio de la profesión. (Mejía Jiménez, 2006, p. 273)

Desde esta visión político-pedagógica, profesores y profesoras son acompañantes en los procesos de concienciación⁴, de la formación de ciudadanos y ciudadanas como sujetos políticos, retomando a Freire (2010), en el quehacer “como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación” (p. 114).

Es así como reconstruir las vidas de profesores y profesoras que se han movilizadado en acción política - pedagógica, como sujetos políticos, en un ejercicio reflexivo y crítico, permite visibilizar que pese a los procesos de despedagogización, despolitización y mercantilización de la educación y la vida (Freire 2005; Mejía Jiménez, 2006), se continúa



con la re-creación de posibilidades de accionar pedagógico - político en contrapropuesta a estos. Esto sucede teniendo como centro la articulación de profesores y profesoras en las movilizaciones sociales, y comprendiendo “que la educación no es la palanca de la transformación, pero sin ella esa transformación no se produce” (Freire, 2010, p. 73), esta investigación se enfoca en la vida de una profesora defensora del territorio⁴.

Para contextualizar, diremos que el Atlas de Justicia Ambiental (2023) reporta en Colombia ciento treinta y cuatro (134) casos de conflictos socioambientales, mientras que el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (2021) da cuenta de ciento cincuenta y dos (152) conflictos ambientales, y el asesinato de seiscientos once (611) líderes y lideresas defensoras del medio ambiente desde la firma del Acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, el 26 de septiembre de 2016 al catorce (14) de septiembre de dos mil veintiuno (2021).

Para el Departamento del Caquetá, cuya ubicación es de interés para las políticas extractivistas y de control sobre el territorio, el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (2021) reporta al catorce (14) de septiembre de dos mil veintiuno (2021) veinte (20) líderes y lideresas defensoras del territorio asesinadas desde la firma del Acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP.

Lo anterior refleja vulneraciones a la vida y territorio. Frente a ellas han emergido expresiones de movilización social donde profesoras y profesores han tomado acción político-pedagógica. Algunas experiencias son la Coordinadora Departamental de Organizaciones Sociales, Ambientales y Campesinas del Caquetá - COORDOSAC, Mesa Departamental para la Defensa del Agua y el Territorio, Asociación Ambiente y Sociedad, y Corporación Educativa Amigos Instituto Jean Piaget, entre otras. En la última señalada se encuentra la profesora cuyo relato de vida permitirá identificar los escenarios de emergencia y la praxis política colectiva, que posibilitan la comprensión de la militancia pedagógica.

2. Lugar teórico

El lugar de enunciación es el de las pedagogías críticas latinoamericanas, que, a su vez, se alimentan de múltiples teorías, metodologías y experiencias, que permiten la comprensión crítica de las realidades situadas. Según Cabaluz-Ducasse (2015) en ellas “se reconocen el carácter multifacético existente en su interior, donde se encuentran afluentes teóricos-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario e incluso cristianos” (p. 33).

Cabaluz-Ducasse (2016), retomando autores como Freire, Nassif, Rebellato, Rodríguez, Giroux, McLaren, Araújo y Aveiro, propone los siguientes elementos transversales en las pedagogías críticas latinoamericanas:

- 1) la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2) la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concientización; 3) la necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados; 4) la praxis dialógica como reconocimiento genuino —no instrumental ni formal— de los saberes populares subalternizados del Otro en tanto Otro; 5) la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; 6) el reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía. (p. 76).



Desde este lugar se concibe la apuesta de construir teóricamente la categoría de militancia pedagógica, partiendo de la subjetividad política. El reconocimiento del sujeto político no se debe a la existencia del sujeto y de la persona en sí, es decir, un sujeto no es un sujeto político por ser sujeto, y una persona no es sujeto por ser persona. Éste es un proceso en continua construcción que se crea y recrea en las vivencias reflexivas del sujeto, pues

No se nace sujeto, menos sujeto político, sino que estas dos condiciones se van constituyendo desde el trabajo de reflexividad que, a partir de la práctica, realiza el sujeto sobre sí. De manera particular, el sujeto político debe posicionarse respecto de tres aspectos: lo que es público, aquello que se debate en este espacio, y por lo tanto, es de interés general (Díaz Gómez & Marulanda, 2021, p. 280).

Ahora bien, profesoras y profesores desde la perspectiva freiriana se asumen como sujetos políticos y por ende hacen política (Freire, 2010). Por tanto, permiten el develamiento de la construcción de la subjetividad política, en palabras de Díaz Gómez (2012) “el sujeto político es una expresión del ejercicio de la subjetividad política y ésta se despliega en cuanto más se pueda ser sujeto político” (p. 101).

Asimismo, considera lo subjetivo individual y subjetivo social como complementos inherentes en la engranaje de la subjetividad política, debido a que esta “tiene su propio status, su particularidad, por lo que es producción de sentido subjetivo individual, en relación con la producción de sentido subjetivo social, en cuanto no existe la una sin la otra” (Díaz Gómez, 2012, p. 8).

De tal manera, la subjetividad política es una expresión de la subjetividad, su particularidad analítica está dada en tanto se centra la mirada en las maneras mediante las cuales el sujeto –que en este caso ya es, o se está haciendo un sujeto político– participa de la política para proponer, compartir y concretar ideales de convivencia mediante procesos que permitan la mayor participación posible de otros ciudadanos/sujetos políticos. (Díaz Gómez & Marulanda, 2021, p. 280)

Desde una perspectiva similar, Alvarado et al. (2012) proponen que la subjetividad política implica

La construcción intersubjetiva de la pluralidad humana, expresada en las múltiples formas de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo; como construcción humana del ser con otros en el mundo (...) anuncia un doble movimiento del sujeto, dado que mientras se autoproduce, produce también la historia que comparte con otros. (p. 859)

Un punto en común que traza un elemento fundamental para la investigación es el escenario de encuentro del sujeto político con otros y otras, el escenario de lo público, lo cual posibilita el agenciamiento individual y colectivo, según Alvarado et al. (2012)

Este sujeto de la enteridad hace su aparición en el mundo a través de la articulación entre la acción y el discurso —en el espacio público—, constituyéndose en un ser de conocimiento y diálogo, pero también de crítica y transformación de sí mismo y de su realidad (p. 860).

Sobre la posibilidad de agenciamiento y transformación, Díaz Gómez (2012) señala que la subjetividad política “se encarna en un sujeto quien preocupado por el devenir de la humanidad -expresada en sus cercanos de casa, barrio, ciudad, país- ayuda en la formulación y concreción de proyectos cada vez más humanizantes, comunes y alternos a los dominantes” (p. 102). A partir de Alvarado et al., (2008; 2012), Díaz Gómez (2012) y Díaz Gómez & Marulanda (2021) se define la categoría de subjetividad política como la



construcción de sentidos subjetivos en las posibilidades de ser, habitar y comprender el mundo de un sujeto político, interrelacionado con el otro, la otra y el territorio.

Ahora bien, en la construcción del Estado de arte se encontró que en relación a la subjetividad política de profesores y profesoras, se asocia la identidad profesoral, la formación y la praxis política como elementos transversales en la composición de esta.

La identidad profesoral es la representación que la profesora y/o profesor tiene de sí mismo como acompañante de procesos formativos y educativos, es así como el “concepto que él construye de sí y de su profesión, es una base sobre la cual proyecta su desarrollo y su compromiso con el cambio o mejoramiento educativo” según Day (2010), Lasky (2005) y Astolfi (2003) citado por Galaz (2011, p 90). Esta identidad profesoral se desarrolla continuamente en la dualidad de lo que puede heredar y aprender el educador o educadora en su ejercicio pedagógico y político, debido a que “el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales” (Freire, 2020, p. 117).

Este continuo despliegue de la identidad profesoral va de la mano con los distintos espacios de formación en los cuales profesores y profesoras se ven inmersos, que

Debe basarse en una responsabilidad ética de los docentes en su práctica educativa, expresada tanto en las interacciones que el docente tiene con sus alumnos, como en los contenidos que les transmite, los cuales, en ningún caso, son amorales o anómicos dentro de una sociedad que busca determinados fines (Narvárez Rivero, 2007, p.3).

Por tanto, su praxis política son aquellas acciones intencionadas del sujeto político (profesora/profesor), en relación con los otros, las otras y los territorios, pues

Dicho de otra manera: todo sujeto político, en cuanto despliega su subjetividad política se expresa en el ejercicio de la ciudadanía. Lo anterior conlleva siempre a la acción conjunta; no hay, no se hace política de manera individual, sino que esta se expresa en el entre nos, con el otro y los otros, quienes asociados comparten intereses e ideales de sociedad, sin que esto implique homogeneidad en el pensar o el actuar. (Díaz Gómez & Marulanda, 2021, p. 280)

Entonces, la subjetividad política de una profesora o un profesor, sujetos políticos, se construye mediado por la identidad profesoral, los procesos de formación y la praxis política, expresándose en los sentidos subjetivos en las posibilidades de ser, habitar y comprender el mundo, en interrelación con el otro, la otra y el territorio.

Teniendo como marco lo anterior, se hace necesario deconstruir el concepto de militancia para la construcción teórica de la militancia pedagógica. En el latín *militaris* se ubica etimológicamente militancia, en referencia a lo relacionado a soldados y ejércitos, también, se relaciona con *militantis* que alude a la persona que milita. Cotidianamente la militancia se asocia a la condición de una persona que pertenece y/o apoya a determinada organización, grupo o tendencia política.

Por su parte, Fontan & Catuogno (1976) en *Términos Latinoamericanos Para El Diccionario De Ciencias Sociales y Humanas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* proponen particularidades de la militancia, como: 1) el grado de entrega y expresión de la militancia, pues esta no se alude sólo en una condición o aspecto de la vida del militante o la militante, sino en forma natural de habitar. 2) posee un objetivo político frente a la causa que se encamina en la transformación social, 3) no necesariamente el militante está adscrito a un



partido político, organización o grupo, su carácter político no se limita a ello, pero sí a un proyecto colectivo que responde al momento histórico, político, cultural y social que vive.

Por su parte, Freire (2005) expone que la militancia es la “congruencia y radicalidad política entre el decir y el hacer, entre el pensar y el actuar” (p. 55), y esta es “la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y recreación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas” (2004, p. 196). Aiziczon (2019), en sus acercamientos a las configuraciones de militantes en Argentina, define la militancia como un compromiso coherente en la acción política de educadoras y educadores, haciendo de esta una acción política intencionada de una profesora y/o profesor en compañía de otros, reconociendo el carácter colectivo de esta.

Como se ha referido anteriormente, la educación se comprende como un acto político (Freire, 2010) desarrollado por sujetos políticos. Por tanto, la militancia como sentido de lo político en el campo educativo permite el develamiento de la subjetividad política de profesoras y profesores que se han comprometido en diferentes luchas sociales. Freire es claro al hilar lo político y lo pedagógico (Mejía Jiménez, 2004), articulando elementos centrales para posicionar los procesos educativos y formativos en contexto de los momentos históricos, sociales y culturales en los que se desarrollan, evidenciando el componente político y ético del campo educativo, al igual que el pedagógico.

La práctica educativa es también una práctica política. Haciéndose educación, necesariamente se hace política. Forma parte de la naturaleza del ser, de la práctica educativa y docente, la naturaleza política de la educación. Es eso lo que llamé ‘politicidad’ de la educación: la cualidad política que tiene la educación (Freire, 2006, p.192).

Respecto a lo pedagógico, es necesario precisar que este se encamina a la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los escenarios y acciones humanas, tipos de vinculación y socialización entre educador - educando, y los modelos de ciudadanía y sociedad que se proponen. Es así como, desde la perspectiva de las pedagogías críticas latinoamericanas, se busca que las prácticas educativas se encaminan en procesos de transformación social, revelando el anclaje de lo político y rehusando a que esta “llegue a ser una especie de marquesita bajo la cual la gente espera que pase la lluvia” (Freire, 2010, p. 67),

Freire “habilita al educador a transgredir las reglas de la educación dominante, para ser partícipe del cambio social, descubriendo, en cada situación histórica en particular, las tareas que puede realizar” (en Puiggrós, 2010, p. 15) y enuncia a la educadora y/o educador como militante pues “la militancia es lo que hace de nosotros algo más que simples especialistas” (Freire, 2004, p. 196). No enuncia la militancia pedagógica como tal, pero brinda la claridad sobre que no todo actor educativo es militante, y que esta no se encuentra en un escenario específico.

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar nuestros contenidos, nuestra área exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (Freire, 2010, p. 102).



Asimismo, es insistente sobre la necesidad de que la militancia “requiere la unidad dialéctica entre la práctica y la teoría, entre la acción y la reflexión, la que nos estimula a la creatividad, contra los peligros de la burocratización y de la rutina” (Freire, 2004, p. 197). Williamson retoma la construcción de la militancia desde los planteamientos de Paulo Freire, entre otros autores, y apellida a la militancia como pedagógica, para él

Los/as buenos/as educadores/as, en primer lugar, no son técnicos, sino militantes de una causa político-pedagógica, democrática, justa, libertaria y, por ello, profesionales de la educación. Debido a eso son buenos maestros, al mismo tiempo constructores del camino y caminantes hacia la utopía como Inédito Viable de Humanidad, apoyándose en todo aquello que hoy se adelanta en el mundo, porque es real, de ese ideal deseable y posible. (Williamson, 2017, p. 85).

Por esto, considera que la práctica pedagógica de profesores y profesoras es militancia pedagógica, una encaminada en procesos de liberación, al igual que Freire puntualiza que ser actor educativo no implica ser militante pedagógico, pues

Esto es ser militante de la praxis transformadora: entender el propio trabajo cotidiano como un quehacer político, cultural, de lucha ideológica y cultural, de disputa de discursos, ideas y utopías, de un modo democrático coherente con el principio del diálogo y de la pedagogía de la conciencia crítica y liberadora. (Williamson, 2017, p. 61)

A partir de lo expuesto, la militancia pedagógica es una expresión de la subjetividad política de una profesora y/o un profesor, que se teje mediante los procesos de formación y la praxis política desarrollada, expresándose en los sentidos subjetivos en las posibilidades de ser, habitar y comprender el mundo, en el marco de las realidades particulares y compartidas con el otro, la otra y el territorio.

3. Metodología

Partiendo de la premisa de que las realidades son creadas y re-creadas por las personas, y buscando la comprensión de las problemáticas sociales desde los diversos actores y contextos, el enfoque tomado es el cualitativo. Creswell (2007) puntualiza este enfoque como

Un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p. 44).

Creswell (2007) propone cinco tradiciones metodológicas. Una de ellas es la biografía, la cual es el diseño para la investigación, ya que se escribe una biografía o una historia de vida “cuando un único individuo necesita ser estudiado tal como lo sugiere la literatura o cuando ese individuo puede iluminar un asunto específico” (p. 30). La perspectiva histórica – hermenéutica de la investigación biográfica narrativa encamina la articulación de vivencias, sentidos y experiencias subjetivas de los sujetos que se construyen y reconstruyen en realidades particulares y compartidas. Por ello, se busca encaminar a “la exploración de los significados profundos de las historias de vida, en lugar de limitarse a una metodología de recogida y análisis de datos” (Bolívar & Domingo, 2019, pág. 20).

Por tanto, el relato de la educadora permite la comprensión de la militancia pedagógica en defensa del territorio en el departamento del Caquetá, su trayectoria como profesora teje una reflexión profunda en el encuentro pedagógico - político, enlazado entre lo subjetivo y



colectivo, como lo plantean Parra Sandival & Castañeda Bernal (2014) al indagar por la vida de maestros y maestras colombianas.

La investigación biográfico-narrativa ha construido formas particulares para su desarrollo. En este sentido, Pujadas (2002) hace las siguientes distinciones:

La *life story* (en francés *récit de vie*) corresponde a la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que el término *life history* (en francés *histoire de vie*) se refiere al estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su *life story*, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible. (p.13).

En la misma línea, Ivor Goodson (2003), retomado por Bolívar & Domingo (2019) define los relatos de vida (*life story*) como narrativas de acciones de los sujetos, y las historias de vida (*life history*) como la contextualización del discurso de estos, contrastado con archivos y evidencias. No obstante, para Pujadas (2002) los relatos biográficos (relatos de vida) requieren ser situados social e históricamente, en lo que Goodson et al. (2017) concuerda posteriormente, en sus palabras,

El relato de la vida personal es un dispositivo individualizador si está divorciado del contexto. Se centra en la singularidad y circunstancias de la personalidad individual y, al hacerlo, puede oscurecer o ignorar las circunstancias colectivas y los movimientos históricos (p. 18).

Pujadas (2002) organiza tres diseños investigativos especificando la recogida y análisis de datos, estos se representan en la tabla 1.

Tabla 1. *Diseño de las historias de vida.*

Diseño	Recogida de datos	Análisis de datos
Relato biográfico único	Una persona elabora su autobiografía, que es el objeto de investigación.	El análisis del investigador va en contrapunto con el del sujeto.
Relato biográfico cruzado	Narrativas de varias personas del mismo contexto para comprender a varias voces la misma historia.	Se contrastan las narraciones buscando una coherencia o cruce de estas.
Relato biográfico paralelo	Narrativas de varias personas para comprender una situación o problemática.	Se contrastan las narraciones buscando una coherencia o cruce de estas.

Nota. Elaboración propia con base en Bolívar et al. (2001) y Pujadas (2002)

El relato biográfico único es el diseño elegido para la investigación, con la variación de ser una coproducción entre la profesora e investigadora, haciendo que este no sea una autobiografía. El relato de vida es el de una mujer de sesenta y tres (63) años, nacida en la capital de Colombia, quien ha vivido alrededor de cuarenta (40) años en el departamento del Caquetá. Una profesora en ejercicio que en su caminar ha habitado momentos históricos, culturales y sociales claves en el departamento. Por ello, su trayectoria particular permite la comprensión del entramado de la militancia pedagógica.



La coproducción del relato de vida tiene como técnica la entrevista biográfica, caracterizada por la construcción de un diálogo abierto e íntimo, que permite recordar, profundizar y recrear las experiencias de vida. Para ello, se apoya en una guía conversacional por temáticas. Bolívar et al (2001) puntualizan que la entrevista biográfica

Consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía, en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta coproducción (p. 159).

Según Atkinson (en Bolívar et al 2001, p. 161), durante la entrevista biográfica se pueden desarrollar tres grandes momentos: planificación, realización e interpretación. El primero se encamina a la familiarización entre la profesora e investigadora, en el segundo se realiza la entrevista biográfica conducida por la guía conversacional organizada en los bloques temáticos de contexto y trayectoria, escenarios y praxis política; y en el tercer se hace la transcripción, coproducción, interpretación y comprensión del relato de vida.

El análisis de la información se encamina a la comprensión profunda del relato de vida en reflejo al entramado social, histórico y cultural; buscando trascender del barrido somero de una vida, es decir

La tarea es analizar y organizar los datos recogidos en una secuencia coherente, a partir de unas categorías temáticas, en unos ejes de coordenadas temporales o temáticas, dando siempre prioridad a las palabras y, sobre todo, al significado que le otorgan los informantes. Seguidamente sobre él, se marcan pistas de elementos transversales más allá de las propias categorías de análisis (...) para empezar a hacer emerger e identificar elementos fundamentales que ayuden a establecer y ubicar -de forma significativa para el sujeto y en su propia lógica de desarrollo- los relatos y las grandes dimensiones de significado que se han ido configurando a lo largo de una vida. (Bolívar & Domingo, 2019, p. 110).

En investigación es necesario sospechar reiterativamente, hacer una reflexión constante sobre la práctica (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006), una praxis reflexiva en torno a lo ético y político del ejercicio de investigar. Analizar relatos de vida puede ser “un movimiento peligroso, porque posibilita a los investigadores un considerado poder colonizador para localizar el relato de vida con toda sus inevitables selecciones, cambios y silencios” (Goodson & Sikes en Bolívar & Domingo, 2019, p. 60).

Para el proceso de análisis, se planteó la articulación de los momentos: 1) organización de la información recolectada en coordenadas temporales para la co-producción del relato de vida; 2) identificación de escenarios y praxis política transversal en el relato de vida, evitando la censura de emergencias; 3) Identificación de los relatos transversales para analizar con las categorías de correspondientes (contrastación teórica), esto permitirá ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias, y, 4) Escritura del informe con consistencia, solidez y coherencia.

4. Resultados y Discusión

Los sectores público y privado son identificados como escenarios donde se ha desarrollado la trayectoria de la profesora. Sin embargo, la narrativa revela que esta denominación no es determinante en la emergencia de la militancia pedagógica, pues esta se construye a partir del proyecto educativo asumido por la profesora.



¿Cuál era el sentido de la Normal Superior⁶, si sus estudiantes formados, capacitados, recibiendo una formación adecuada, no estaban interesados en ser docentes?

De acuerdo con Freire (2010) y Mejía Jiménez (2004) la perspectiva bancaria y mercantil permea la calidad formativa a partir de la descentralización de la educación, donde intereses económicos y políticos reconfiguraron las posibilidades del desarrollo de proyectos pedagógicos.

...Estos grupos de poder no respetaban la calidad académica y de formación, se centran en ampliar sus círculos con aliados en la corrupción, así se pierde cualquier posibilidad de aportar a la región a través de la formación de docentes preparados, críticos y sensibles a su labor.

En el relato de la profesora se encuentra este fenómeno en las dos instituciones educativas de orden público en donde desarrolló su labor, la resistencia posicionada, como relata:

Yo en la universidad resistía, resistíamos haciendo movimiento estudiantil, movimiento profesoral pero no, uno tiene que llegar a un momento de emanciparse, emanciparse con las comunidades, ir más allá, porque yo creo que al statu- quo le gusta que uno siga resistiendo y ellos controlan esa resistencia con burocracia, la burocracia que ejerce como un muro que bloquea procesos.

La invención de la resistencia hace que se realice un cambio de escenario, donde la profesora re-crea su proyecto pedagógico con otros y otras, destacando la posibilidad de decisión y coherencia con este.

Lo que se ha ido construyendo en la corporación tiene este sentido de compromiso con la labor, sobre todo con la idea de que con nuestra labor estamos aportando a cambiar condiciones del mundo, particularmente de nuestra región, hacemos mucho énfasis en que enseñar y trabajar en la Amazonia colombiana es un privilegio.

Entonces, la emergencia de la militancia pedagógica trasciende del condicionamiento de un escenario particular sea público o privado, sin embargo se enmarca desde las realidades contextuales, históricas, culturales, y proyecto pedagógico.

En el marco de lo anterior y retomando la militancia pedagógica como expresión de la subjetividad política de una profesora, que se teje entre la identidad, procesos de formación y praxis colectiva política, en el relato de vida estos tres elementos teóricos expuestos anteriormente se visibilizan.

En una de las conversaciones, al preguntar sobre su presentación en determinada situación, respondió *“como una profesora en ejercicio”*. Este enunciado es la construcción en el tiempo sobre sí misma, resaltando la permanencia en movimiento, pues continúa *“en ejercicio”*. En relación a ello Ruiz Silva & Prada Londoño (2012) exponen que *“la identidad no se resume, no hay nada parecido a una “esencia”, a algo fijo e inmutable que somos, sino que nos vamos haciendo, vamos encontrando el sentido de la vida y, en él, nuestra identidad”* (p. 28), lo cual se refleja en el relato:

He dicho *“la docencia fue una opción y no hay otra opción”*, generalmente me pregunto: *“¿yo hubiera hecho otra cosa? y no, sigo con que esta es la forma, digamos, con la que puedo desarrollar mi existencia en este mundo.*

La constante inquietud sobre su identidad como profesora y *“sobre la cual proyecta su desarrollo”* (Day, 2010; Lasky, 2005 y Astolfi, 2003, en Galaz (2011, p 90)), es necesaria en la construcción de identidad, pues



Se considera que la pregunta por la identidad está relacionada directamente con la permanencia en el tiempo; dicho de otra forma: ¿cómo es posible que alguien pueda ser “el mismo” a pesar de los cambios? Podemos asumir que hay factores determinantes de este tipo de permanencia. (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012, p. 26).

En esta construcción se identifican la contextualización y problematización permanente, ...tiene que estar leyendo el entorno, como decía Freire, tenemos que leer el mundo, antes de la palabra, estar activos mirando qué sucede, haciendo hipótesis por qué sucede lo que sucede, buscando las posibilidades que tiene el maestro y una comunidad educativa para ir dando salidas más viables a las problemáticas que se viven.

Es decir, la lectura constante sobre las realidades y entornos fundamental, lo que de acuerdo con Kriger (2010) citada por Ruiz Silva & Prada Londoño (2012) demuestra como Sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas (p. 30).

Entonces otra característica es la político-militante, este “*compromiso con la labor*”, una que aporte a la región y a las comunidades en donde se habita, lo cual se los procesos de despedagogización han influenciado la formación del profesorado, ...pero es un poco lo que ha pasado en Colombia, la docencia como opción de vida no es algo que realmente busquen los jóvenes, sobre todo para zona rural, es lo que les toca hacer. Porque puede no ser opción de vida para ellos, pero finalmente ante lo que impone la realidad, tomaban la opción de enseñar.

Lo anterior se refleja en la formación universitaria, pues considera que se ha ido perdiendo la “*visión de formar formadores*”, también piensa que ...lo primero que debe tener el maestro es ese sentido de generosidad, eso es lo que no se tiene, la mayoría de las personas que se formaron en el campo educativo u otro, están básicamente por el salario y la estabilidad laboral, traducida en lo que llamamos “formarse para ejercer la educación de la reproducción”.

En ese sentido, el enunciado “*está ligado al amor, a la sensibilidad hacia el otro*”, posiciona lo afectivo como característica transversal que moviliza el accionar de la profesora, referido por Freire (2010) como fundamental en los procesos de formación, pues “es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (p. 26).

En este encuentro sensible con el otro, se reconoce la característica colectiva de la construcción de la identidad, en coherencia con Ruiz Silva y Prada Londoño (2012),

La idea de la identidad colectiva, articulada históricamente, esto es, como comunidad de destino, más allá de que también se la piense como comunidad de arraigo (Pérez Vejo, 1999, p. 115), es sumamente fecunda no sólo porque le advierte al sujeto político contemporáneo sobre la necesidad de pensarse en términos de proyecto mancomunado, es decir, en términos de comunidad de intereses, sino también porque precisa de una dimensión emocional constitutiva, a saber, ilusiones, sueños, esperanzas. (p. 32).

Nosotros trabajamos mucho con el maestro, cada encuentro se convierte en un ejercicio de aprendizaje, enseñanza y reflexión.



Siendo así, ser profesora en ejercicio, como opción de vida, es la construcción constante de identidad, mediada por la problematización y contextualización cultural, histórica y política, el compromiso con el otro - otra, el territorio y que se recreada en comunidad.

En relación a la formación se establecen dos ideas principales, entrelazadas en *“formar formadores”*. La primera es sobre la formación de profesores y profesoras, donde la descentralización genero despedagogización, comprendida como,

Una línea de exigencias que reducen la pedagogía a los mínimos necesarios, de corte didáctico (técnico), de los que se puede apropiar cualquier profesional con título universitario en un periodo de prueba de un año, para poder ser nombrado “maestro en propiedad” (Mejía Jiménez, 2004, p. 137).

Entonces es como un reciclaje negativo que se inicia con la formación que reciben los futuros docentes en la universidad, se reproduce en las escuelas, en los municipios, en las veredas y esos niños van a continuar con una educación que no es, que no les abre posibilidades como seres humanos, como seres políticos, como seres en la Amazonía. No está una consciencia de formación hacia una comunidad, sino que está ejerciendo una labor por un salario y no un sentido de compromiso con las comunidades. Las universidades tienen que pensarse cuál ha sido su papel en la formación del ciudadano colombiano.

Es decir, la formación no se encamina en respuesta a las problemáticas de los territorios, y se reconoce la responsabilidad propia en la formación, tanto las instituciones como profesores y profesoras, es la responsabilidad ética, política y profesional (Freire, 2018, 2010, 2017) que implica asumir la labor, pues “su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica (Freire, 2010, p. 46)

Es decir, la formación requiere una inquietud sobre sí, sobre el lugar donde se habita en relación con otros y otras, lo que la ancla en la construcción de la militancia pedagógica, pues,

La militancia es la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas. (Freire, 2004, p. 196).

El encuentro con otros y otras hace parte de la formación, permitiendo la co-creación de *“una comunidad de aprendices de la docencia”*, en palabras de Claudia

El maestro, este tiene que estar leyendo el entorno, como decía Freire, tenemos que leer el mundo, antes de la palabra, tenemos que leer el mundo, estar activos, mirando qué sucede, haciendo hipótesis por qué sucede lo que sucede, buscando las posibilidades que tiene y una comunidad educativa para ir dando las salidas más viables a las problemáticas que se viven.

La segunda idea articula la formación de ciudadanos y ciudadanas como sujetos políticos, tiene una finalidad pedagógica y política,

Es como el propósito, que ellos vean las realidades con una complejidad en construcción, que vamos haciendo desde lo personal hasta lo colectivo, y exige permanentemente un análisis.

Que desde Freire (2010) se refiere que,

Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (p. 102).



Entonces, la coherencia entre lo desarrollado en el aula y la vida diaria es vital, pues “los propios contenidos que se han enseñar no pueden ser totalmente extraños a esa cotidianidad (...) la práctica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas” (Freire, 2017, p. 31-32). Y esta concientización en “...*el sentido de que conozcan su entorno, el respeto por los ríos, árboles, la tierra, las personas, eso es lo que se busca*”.

En congruencia, la identidad y los procesos de formación nos permiten enlazar la praxis política colectiva en la construcción de la militancia pedagógica. La praxis política es aquella que da sentido a los procesos de educación emancipatorios, Freire (1971) la define “como la reflexión y la acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo” (p. 148), esta al tener una postura y acción frente a determinada realidad se vuelve política.

El propósito es construir pensamiento y acción crítica con la comunidad desde la libertad de elegir posiciones diversas a partir del conocimiento y la argumentación, eso en lo religioso, político, expresión de género y otras; no es implantar en los estudiantes pensamientos o ideas, sino el ejercicio de poner en duda lo que se recibe, piensa y sobre el conocimiento circula.

La posibilidad de un proyecto pedagógico y político en común, hace de la praxis política sea colectiva, concordando con Freire (1971) “precisamente porque es liberadora, no es posible hablar de actor en singular; ni siquiera de actores, en plural, sino de actores en intersubjetividad, en interrelación, en intercomunicación” (p.152). Por tanto, esta retorna al “sentido político y ético crítico y emancipatorio de lo comunitario como pluralidad, solidaridad, compromiso y corresponsabilidad entre sujetos singulares” (Torres, 2013, p. 220). Una comunidad de aprendices para la construcción colectiva de sentidos y acciones en coherencia con el proyecto político y pedagógico en común, en palabras de Torres (2013)

Promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios; procesos de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (p. 220).

También, trabajó con los docentes en lo que inicialmente se llamó comunidad de aprendizaje, le fui dando un giro, ahora su principio es la comunalidad, es decir trabajamos sobre el sentido de lo común, hacia la generosidad (...) Entonces eso es el pensamiento crítico, respeto a todos los seres, el ser agua, el ser montaña, el ser árbol, el ser animal, el ser humano, respeto a todos los seres, construcción del sentido de lo común, de lo que nos convoca, una, nos hace crecer como comunidad, a este propósito lo llamamos Comunalidad.

La militancia pedagógica se hila en la vida de una profesora que desarrolla procesos de formación a través de praxis política colectiva, es una expresión de la subjetividad política de una profesora como sujeto político, encarnando pedagogía política en la formación de formadores en comunalidad, y asume que no hay “educación neutra ni calidad por las que luchar – en el sentido de reorientar la educación- que no implique también una opción política y no exija una decisión, también política, de materializarla” (Freire, 2017, p. 48-49). Esta expresión de la subjetividad política al manifestarse frente a un sistema educativo burocrático, mercantil y bancario (Mejía Jiménez, 2004; Freire, 2005), es resistencia, pues “estas actitudes han sido definidas como resistencias desde diversas miradas y posturas, comprendidas como aquellas fuerzas que se movilizan e instauran para provocar la acción crítica y la emergencia de nuevas acciones” (Martínez Pineda, 2008, p. 310).



Soy de la idea de que no podemos seguir resistiendo, no, ya tenemos que estar en el nivel de emancipación. yo en la universidad resistía, resistíamos haciendo movimiento estudiantil, movimiento profesoral pero no, uno tiene que llegar a un momento de emanciparse, emanciparse con las comunidades, ir más allá, porque yo creo que al statu- quo le gusta que uno siga resistiendo y ellos controlan esa resistencia con burocracia, la burocracia que ejerce como un muro que bloquea procesos.

Entramado lleva a comprender que la militancia en defensa del territorio trasciende de la resistencia, la militancia se re-crea en re-existencias, la profesora desde su pedagogía política se re-inventa (Albán Achinte, 2012) con otros, otras y su territorio.

¿Cómo podemos ir hacia la emancipación? ¿Cómo con la educación nos podemos emancipar? ¿Cómo podemos ir más allá de toda la violencia simbólica, física y estructural que nos han impuesto?

5. Conclusiones

La comprensión de la militancia pedagógica parte de reconocer el entramado que se teje entre la identidad, formación y praxis política colectiva en la vida de una profesora, es decir, es la expresión de la subjetividad política de una profesora militante, que permanece en formación, problematizándose a sí misma, su territorio, tejiendo en comunalidad. Un acto de re-existencia. La militancia pedagógica no tiene un escenario específico de emergencia, se posibilita en la co-creación de sí misma a partir de condiciones históricas, sociales y culturales en las cuales se construye la subjetividad política de una profesora.

La militancia pedagógica en defensa del territorio es una opción de vida; un acto de generosidad, sensibilidad y amor con el otro, la otra y el territorio, una construcción de sentidos para ser, habitar, comprender y actuar de una sujeto político profesora.

6. Referencias Bibliográficas

- Aiziczon, F. (2019). Generaciones y configuraciones militantes en un sindicato docente: ATEN 1997-2007. *Astrolabio, Nueva Época*, 23, 198-222.
<https://doi.org/10.1017/CB09781107415324.004>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012, enero-Junio). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982014.pdf>
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A., & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 855-869. Scielo. Retrieved febrero 06, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000200006&script=sci_abstract&tlng=en
- Atlas de Justicia Ambiental. (n.d.). Colombia | Mapa de Justicia Ambiental. Environmental Justice Atlas. Revisado abril 1, 2023, from <https://ejatlas.org/country/colombia?translate=es>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación* (1ª ed.). OCTAEDRO, S.L.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla S.A.



- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. (1ª ed.). Editorial Quimantú.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. Redalcy. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2ª ed.). Sage Publications.
- Díaz Gómez, Á. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 236-449. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244013>
- Díaz Gómez, Á. (2012). Devenir subjetividad política: Un punto de referencia sobre el sujeto político. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales - CINDE]. <https://doi.org/10.22517/97895>
- Díaz Gómez, A., & Marulanda, L. F. (2021). Educación para la paz y educación del cuerpo (¿político?) Aportes para pensar la subjetividad política. En *Territorialidades, espiritualidades y cuerpos Perspectivas críticas en Estudios Sociales* (1ª edición ed., pp. 277-288). CLACSO. Doctorado en Estudios Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210527033714/Territorialidades.pdf>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido. Conciencia crítica y liberación*. Ediciones CAMILO.
- Freire, P. (2004). *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (11ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Educación y Mudanza* (1ª ed.). Editorial La Mano.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia* (1ª ed.). Fondo Económico de Cultura.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2017). *Política y educación* (1ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fontán, N., & Catuogno, C. (1976). Militancia. En *Términos Latinoamericanos Para El Diccionario De Ciencias Sociales y Humanas* (pp. 111-113). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107. Scielo. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0718-07052011000200005&lng=es&tlng=es
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2021). Líderes ambientales asesinados. Indepaz. Retrieved Agosto 15, 2022, from <http://www.indepaz.org.co/lideres-ambientales-asesinados/>
- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. In *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 175-209). Editorial Gedisa, S.A.



- Martínez Pineda, M. C. (2008). La potenciación del maestro como sujeto político: significados y aperturas. In *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político* (1ª ed., pp. 309-351). Magisterio.
- Mejía Jiménez, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I, entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Cartografías de la Educación Popular. Consejo de Educación de Adultos de América Latina - CEEAL.
- Narváez Rivero, M. (2007). El docente como formador ético. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 3(2), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.3.18>
- Noguera R, C. E. (2002). La investigación educativa y pedagógica en Colombia durante la última década: Del movimiento pedagógico a los grupos de "excelencia". En *Investigación pedagógica en Colombia* (pp. 9-38). Corporación Región.
- Parra Sandoval, R., & Castañeda Bernal, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad de Ibagué, Universidad Externado de Colombia.
- Puiggrós, A. (2010). De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana (1ª ed.). Colihue.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de historias de vida en ciencias sociales* (2ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ruiz Silva, A., & Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: Propuestas y recursos para el aula* (1ª ed.). Paidós.
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas. Debates y desafíos de vivir juntos* (1ª ed.). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Editorial El Búho S.A.S.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed.). Editorial Gedisa, S.A.
- Williamson, G. (2017). Militancia pedagógica profesional en los territorios. A propósito de ¿Extensión o comunicación? de Paulo Freire. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (No. 4), 39-63.
- Williamson Castro, G. (2017). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Ediciones Universidad de la Frontera. <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1565>

Notas

¹Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales (Colombia), Psicóloga de la Universidad Surcolombiana (Colombia), Integrante del grupo de investigación In-SUR-Genes de la Universidad Surcolombiana (Colombia), Investigadora asociada del Centro de Investigación Social de la Universidad Surcolombiana (Colombia), Email: danna.reinoso@usco.edu.co

²Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia), Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales (Colombia), Investigador de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Email: jmelenge@cinde.org.co

³Tener en cuenta, también, el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1975), la reestructuración del Ministerio de Educación y del Sistema Educativo Nacional (Decreto Ley 088 de 1976), y, el Decreto 1955 y 1710 de 1963 del Ministerio de Educación.

⁴Concienciación -*conscientização*-, término acuñado por Paulo Freire, que hace referencia al “despertar de la conciencia” crítica y transformadora. Proceso compuesto por tres fases -flexibles-: a) mágica: el sujeto no es consciente de las problemáticas, por tanto, no hace nada por cambiarlas. b) ingenua: el sujeto reconoce las



“Militancia pedagógica en defensa del territorio: relato de re-existencia en el Departamento del Caquetá (Colombia)”, Danna Marcela Reinoso Rojas y James Alexander Melenge Escudero / pp. 6-22

problemáticas, pero solo en términos propios e individuales. c) el sujeto reconoce las problemáticas en función a su comunidad, realiza acciones para la transformación de esta.

⁵Según Arturo Escobar (2014) el territorio es “material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación sociocultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología” (p. 91).

⁶Institución educativa secundaria de orden público.



RE-SITUANDO UN ESTUDIO SOBRE CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS
DE SALUD/ENFERMEDAD/CUIDADOS/ATENCIÓN DE MUJERES
EN PERSPECTIVA DE HISTORIAS DE VIDA

RE-SITUATING A STUDY ON CONCEPTIONS AND PRACTICES OF
HEALTH/DISEASE/CARE/ATTENTION OF WOMEN IN THE
PERSPECTIVE OF LIFE STORIES

RE-SITUER UNE ÉTUDE SUR LES CONCEPTIONS ET PRATIQUES
DE LA SANTÉ/MALADIE/SOIN/ATTENTION DES FEMMES DU
POINT DE VUE DES HISTOIRES DE VIE

María Paula Juárez¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/hkoas1g4l>

Resumen

El artículo parte de los objetivos de reconstruir una trayectoria metodológica cualitativa de investigación a partir del reconocimiento de un carácter histórico-biográfico emergente de los datos de un estudio sobre concepciones y prácticas de salud/enfermedad/cuidado/atención (SECA) de mujeres en situación de pobreza y de clase media del Gran Río Cuarto (sur de la provincia de Córdoba, Argentina); así como identificar los hitos, episodios o momentos claves en las vidas de las mujeres que dan cuenta de ese carácter histórico-biográfico en la construcción de sus concepciones y prácticas de SECA. Se analiza el carácter biográfico emergente del estudio en tanto los relatos de las mujeres expresan construcciones culturales, subjetivas, intersubjetivas y simbólicas desde un miramiento en perspectiva histórica de sus vidas en vínculo con las de sus familias. Se presentan los resultados desarrollando la dimensión “historias de salud/enfermedad en mujeres”, organizada en las categorías “hitos de SECA de mujeres en situación de pobreza” e “hitos de SECA de mujeres de clase media”. La discusión plantea cómo la construcción del tiempo biográfico es subjetiva y cargada de sentidos ya que las mujeres elaboran sus nociones del tiempo a partir de percepciones situadas en vínculo con sus pertenencias sociales, económicas, culturales, étnicas, de género. El estudio reconoce cómo los procesos de SECA contemplados en perspectiva histórica por mujeres en situación de pobreza y de clase media asumen en cada grupo social características propias, colocando el foco de su atención en cuestiones diferentes, dado que sus realidades lo son.

Palabras clave: mujeres; biografías; salud; enfermedad; cuidados; atención.

Abstract

The article is based on the objectives of reconstructing a qualitative methodological research trajectory based on the recognition of an emerging historical-biographical character of the data from a study on conceptions and practices of



health/disease/care/care (SECA) of women in a situation of of poverty and middle class of the Gran Río Cuarto (south of the province of Córdoba, Argentina); as well as to identify the milestones, episodes or key moments in the lives of women that account for that historical-biographical character in the construction of their conceptions and practices of SECA. The emerging biographical character of the study is analyzed insofar as the women's stories express cultural, subjective, intersubjective and symbolic constructions from a historical perspective of their lives in connection with those of their families. The results are presented developing the dimension "histories of health/illness in women", organized in the categories "SECA milestones of women in poverty" and "SECA milestones of middle-class women". The discussion raises how the construction of biographical time is subjective and full of meanings, since women elaborate their notions of time from perceptions linked to their social, economic, cultural, ethnic and gender belongings. The study recognizes how the SECA processes contemplated in a historical perspective by women living in poverty and middle class assume their own characteristics in each social group, placing the focus of their attention on different issues, given that their realities are different.

Keywords: women; biographies; health; disease; care; attention.

Résumé

L'article est basé sur les objectifs de reconstruction d'une trajectoire méthodologique qualitative de recherche basée sur la reconnaissance d'un caractère historique et biographique émergent des données d'une étude sur les conceptions et les pratiques de santé/maladie/soins/attention (SECA) des femmes vivant dans la pauvreté et la classe moyenne à Gran Río Cuarto (sud de la province de Córdoba, Argentine) ; ainsi que d'identifier les jalons, épisodes ou moments clés de la vie des femmes qui rendent compte de ce caractère historico-biographique dans la construction de leurs conceptions et pratiques de SECA. Le caractère biographique émergent de l'étude est analysé dans la mesure où les récits des femmes expriment des constructions culturelles, subjectives, intersubjectives et symboliques dans une perspective historique de leur vie en lien avec celle de leur famille. Les résultats sont présentés en développant la dimension "antécédents de santé/maladie chez les femmes", organisés en catégories "jalons SECA pour les femmes vivant dans la pauvreté" et "jalons SECA pour les femmes de la classe moyenne". La discussion soulève combien la construction du temps biographique est subjective et chargée de sens, puisque les femmes élaborent leurs notions du temps à partir de perceptions liées à leurs appartenances sociales, économiques, culturelles, ethniques et de genre. L'étude reconnaît comment les processus de SECA envisagés dans une perspective historique par les femmes en situation de pauvreté et de classe moyenne assument leurs propres caractéristiques dans chaque groupe social, plaçant leur attention sur des questions différentes, étant donné que leurs réalités sont différentes.

Mots clés: femmes ; biographies; santé; maladie; se soucier; attention.

Recepción: 01/08/2023

Evaluación: 12/09/2023

Aceptación: 25/10/2023

1. Introducción



Este artículo se enmarca en una investigación denominada “*Mujeres narrando sobre salud. Conocimientos, concepciones y prácticas situadas en un escenario de pandemia*”², cuyo objetivo principal es comparar las concepciones y prácticas de salud, así como la construcción de conocimientos de salud y su circulación, en mujeres en situación de pobreza y de clase media del Gran Río Cuarto (sur de la prov. de Córdoba, Arg.) atendiendo al impacto que la enfermedad pandémica de Covid-19 puede haber tenido en ellas³.

En este contexto, los objetivos particulares del artículo que aquí se presenta refieren a: a) Reconstruir una trayectoria metodológica cualitativa de investigación a partir del reconocimiento de un carácter histórico-biográfico emergente de los datos sobre concepciones y prácticas de salud/enfermedad/cuidado/atención (SECA) de mujeres; b) Identificar los hitos, episodios o momentos claves en las vidas de las mujeres que dan cuenta de ese carácter histórico-biográfico en la construcción de sus concepciones y prácticas de SECA.

Atendiendo a ello, se orientan las preguntas de investigación que expresan: ¿Es posible reconocer en un estudio sobre concepciones y prácticas de SECA -que no fue inicialmente diseñado en clave histórico-biográfica- la emergencia de este carácter en los datos? ¿Es posible reconstruir esa trayectoria y reposicionar metodológicamente el estudio a partir de allí? ¿Cómo?; ¿Qué expresan en clave histórico-biográfica los testimonios de las mujeres para referirse a sus concepciones y prácticas de SECA?

En lo que sigue, el presente artículo intentará responder a las cuestiones planteadas.

2.Ruta metodológica: Re-situando el estudio en su carácter biográfico-narrativo

Durante el transcurso del proyecto de investigación mencionado, fue posible reconocer un rasgo emergente que revela cómo los relatos de las mujeres en torno a la temática de las concepciones y prácticas de SECA se construyen en una perspectiva autobiográfica. En este sentido, se advierte un aspecto que va marcar la impronta de la investigación a partir de este carácter que asumen los testimonios de las mujeres para dar cuenta de esas construcciones culturales, subjetivas, intersubjetivas y simbólicas, dado que se remiten a un miramiento en perspectiva histórica sobre sus vidas en vínculo estrecho con las de sus familias. Cabe aclarar que el carácter biográfico narrativo que auténticamente fue asumiendo el estudio, no fue anticipado ni planificado desde las instancias previas de diseño del mismo.

Desde sus orígenes, la investigación asumió un posicionamiento metodológico cualitativo sustentado en los paradigmas interpretativo y crítico. La misma se concibió en el sentido que plantea Vasilachis de Gialdino (2006) al ser una investigación que se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido por el contexto y por los procesos, como así también por la perspectiva de los participantes, sus sentidos, significados, experiencias, conocimientos y relatos.

Se trata de una investigación que genera prácticas de encuentro real y situado, que desde la propuesta de la autora de una “epistemología del sujeto conocido” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 50) concibe una “interacción cognitiva” donde personas iguales construyen conocimiento en una interacción en la que se enriquecen mediante la comunicación. De esta manera, resignificamos a las



participantes de esta investigación como “mujeres cognoscentes” (no pasivas, no estando y aceptando, no proveyendo datos útiles para que otros conozcan) sino como aquellas que van siendo y haciendo, produciendo un conocimiento sobre sí mismas, sus vidas, sus situacionalidades personales, familiares y comunitarias en torno a sus vivencias de salud/enfermedad/atención y cuidados.

Al ubicarse el estudio en el interjuego de los paradigmas interpretativo y crítico, concebimos al conocimiento como construcción social, creación cultural, centrado en procesos intersubjetivos donde el conocimiento construido habilita interpelaciones y develamientos de la realidad sociosanitaria para su transformación.

Para Conde y Pérez Andrés, (1995) desde una perspectiva "emic" en los estudios cualitativos en salud, se atiende a las demandas y prioridades que surgen desde los grupos sociales, permitiendo interpretar las concepciones simbólico-culturales de “las saludes” existentes en la población, concebida ésta como un actor autónomo en la mejora de la salud, así como protagonista de la propia política de promoción y educación para la salud.

En cuanto al perfil biográfico narrativo que trazó los datos, fue posible visibilizarlo en el momento de una preliminar etapa de análisis, que derivó en un reposicionamiento posterior del estudio en relación al método y al consiguiente procedimiento interpretativo. Como mencionábamos, si bien el estudio en sus inicios no se definió desde el empleo del método histórico-biográfico, ya que no fue concebido desde esta perspectiva para recabar información (con sus específicos procesos de muestreo o desde un guión de entrevista orientado por un eje temporal a tal fin), fue justamente una primera instancia de análisis y escritura de los resultados surgidos preliminarmente del estudio, la que manifestó ese carácter propio de las concepciones y prácticas en salud/enfermedad/cuidado y atención que expresan mujeres en situación de pobreza como de clase media del Gran Río Cuarto (Córdoba, Argentina).

Entendemos que, posiblemente, fueron dos los aspectos que incidieron en el surgimiento del carácter biográfico en torno a aquello que las mujeres expresaban sobre sus ideas, pensamientos y haceres en salud y enfermedad. Por un lado, el carácter eminentemente procesual de la temática desde la perspectiva asumida, traducida en una invitación a pensar estas cuestiones en el desarrollo de sus propias vidas y la de los suyos. Por el otro, el concebir desde lo metodológico a la entrevista como una conversación dialógica, guiada por las protagonistas, recorriendo idas y venidas, abriendo la posibilidad a olvidos y recuerdos, a enunciaciones y reformulaciones, sin tener como pretensión el desarrollo de una línea cronológica exacta (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Esto se fue sucediendo, casi intuitivamente, por ese matiz biográfico “implícito” en la temática.

En este escenario, el reconocimiento de esta perspectiva histórica emergente de los relatos condujo al estudio a un re-situarse, desde una primera instancia de análisis que, posteriormente se conjugó con una segunda desde el rediseño del estudio y su correspondiente análisis en la perspectiva biográfica, siendo un total de 28 entrevistas las que daban cuenta con claridad respecto de esa impronta de los datos. Profundizando en este doble sentido, en una primera etapa el proceso de análisis se realizó referida al grupo de mujeres en situación de pobreza, desde una lectura en clave sincrónica como diacrónica del fenómeno de estudio. En clave sincrónica, se



construyó un esquema explicativo teórico a partir de un trabajo de codificación que permitió la construcción de proposiciones conceptuales atinentes a la naturaleza del fenómeno en estudio guiado por el método de comparación constante como uno de los componentes de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Simultáneamente, en clave diacrónica, que es la que aquí nos convoca, los datos fueron interpretados desde la perspectiva biográfico narrativa, que permitió ese primer reconocimiento en los relatos de ejes temáticos que se presentaban en coordenadas temporales. Conjugándose así la construcción del esquema teórico-explicativo con un análisis narrativo categorico (Bolívar Botia y Fernández, 2001). Lo planteado confluyó en una segunda etapa del estudio a definir explícitamente el carácter histórico-narrativo de los datos emergentes sustentados por el carácter flexible propio de la investigación cualitativa al propiciar una reconsideración constante de los elementos que componen la propuesta metodológica de estudio desde una apertura a lo inesperado que surge en la realidad (Mendizábal, 2006). Fue así que, en una 2da etapa de investigación, además de incorporar a un grupo de mujeres de clase media, se definió y precisó el empleo de un estudio de caso comparativo con enfoque biográfico-narrativo (Stake, 2013), imprimiendo un giro metodológico que permite reconocer a las mujeres como casos que relatan sus historias y su presente, sus vivencias y situaciones de salud, enfermedad, cuidado y atención a partir de narrativas que permiten comprender su realidad socio-sanitaria en línea temporal y situadas en escenario de pandemia.

De esta manera se da un viraje de un estudio interpretativo más transversal a uno longitudinal (Echevarría, 2011) a los fines de captar con mayor amplitud y profundidad las experiencias de vida en salud, enfermedad, cuidados y atención de las participantes en clave biográfica, histórica y temporal.

2.1. Consideraciones sobre las historias de vida en el campo de la salud

El estudio concibe a la salud desde las contribuciones del “Paradigma Multidisciplinar Latinoamericano en Salud Comunitaria” (Saforcada, 2011; Saforcada, Castilla Sarriera y Alfaro, 2015; Castellá Sarriera, Vaz de Macedo y Coin de Carvalho 2020; Isla y Muñoz Rodríguez, 2022, entre otros y otras), que plantea un reconocimiento de las distintas situacionalidades en que transcurren las vidas de las personas, sus saberes populares, su cultura y sus experiencias en salud, poniéndolas en diálogo con distintos desarrollos de las ciencias humanas, de la salud y sociales.

Desde esta perspectiva, la comunidad es protagonista de su tiempo histórico y de sus actuaciones sociosanitarias y la salud se concibe como el proceso de la vida humana en sí misma que es, esencialmente, social (Saforcada y Moreira Alves, 2015). En este sentido, si desde el estudio concebimos al proceso de salud como la vida misma, es razonable identificar que lo que las mujeres expresen para referirse a ella da cuenta de esa vida, de los momentos, etapas, tiempos y episodios que la componen a través de procesos de salud/enfermedad/cuidados y atención.

Respecto al campo de la investigación en salud, si bien las perspectivas metodológicas de investigación cuantitativa ligadas a enfoques más médico-clínicos permanecen aún vigentes, puede reconocerse desde hace varios años una tradición en investigación cualitativa que se ha consolidado, donde los enfoques biográficos-narrativos realizan grandes aportes para pensar la salud, los cuidados y la vida de



las personas (Lopera-Vásquez, 2020; Velasco Juez, 1999; Amezcua, 2004, entre otros y otras).

En este sentido, Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) consideran que las diferentes disciplinas que han recurrido a la historia de vida destacan su capacidad para iluminar campos de la acción humana que han sido descuidados por otras tradiciones metodológicas. Puntualmente desde la salud, Amezcua (2004) plantea que recurrir a la memoria y a la narración de la experiencia vivida permite un acercamiento a dimensiones cotidianas del proceso salud-enfermedad, que no son recogidas en los documentos oficiales (estadísticas sanitarias, historia clínica, registros estandarizados, etc) y que ofrece las claves para la comprensión de múltiples dimensiones sobre la salud y la enfermedad que fuera de ella han sido invisibilizadas.

Algunos antecedentes dan cuenta que las historias de vida en el campo de la salud permiten, entre otras cuestiones: indagar en la calidad de vida de pacientes con enfermedades crónicas y la efectividad de los tratamientos médicos (Lopera-Vásquez, 2020); o comprender por ejemplo las condiciones de salud-enfermedad de migrantes que realizan trabajo transnacional irregular (Morales-Tellez, 2019); así como indagar en cómo influye en la experiencia de enfermar el hecho de ser un profesional de la salud (Guerrero Portillo, Montoya-Juárez, y Hueso-Montoro, 2014); o bien comprender diferentes planos de producción del cuidado en salud en la vida de usuarios para conocer el acceso o barreras al sistema de salud mental (Emerson Elias, Feuerwerker y Erminia, 2012).

Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) advierten que referirse a la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en las que se encuentra inserta y que contribuye a generar con sus acciones, “la gente crece en familias, se mueve hacia y a través de sistemas educacionales y mercados de trabajo, se vuelve sujeto de regímenes de las instituciones de salud...” (Miller en Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 177).

Desde una perspectiva etnosociológica Bertaux (1999) considera que existe relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona un episodio cualquiera de su experiencia de vida. Para Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), Bertaux adopta una definición del relato de vida que considera que es posible encontrar experiencias de vida en relatos centrados en un período de la existencia del sujeto, o en un aspecto de esta, haciendo accesible la historia de vida, que no necesariamente debe implicar un recorrido a través de la totalidad de la experiencia del individuo.

Rivas Flores (2014) expresa que la investigación narrativa y biográfica reconoce una dinámica de reconstrucción mutua: el sujeto construye la realidad a partir del relato que hace de ella, al tiempo que este mismo relato orienta la construcción del propio sujeto. Desde esta premisa el autor entiende cómo este tipo de investigación puede ser parte de las dinámicas de transformación social en el marco social neoliberal dominante.

3. Resultados: Reconociendo hitos de salud/enfermedad/cuidados y atención en la vida de las mujeres

En el estudio, la dimensión biográfica contextualizada deviene emergente, posibilitando un pensar las trayectorias individuales de las mujeres en relación con



las familiares (en el campo de la salud, la enfermedad, los cuidados y la atención en salud). De esta manera, es posible penetrar en lo social, visibilizando realidades, necesidades, demandas, peregrinajes, recorridos de atención y recomposiciones en sus vidas para elaborar respuestas a la salud-enfermedad-cuidados y atención, permitiendo reconocer vivencias que dan cuenta de la heterogeneidad de posibilidades de estos grupos en un escenario cargado de tramas de desigualdad.

Para Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) la entrevista en una historia de vida implica una puesta en discurso de acontecimientos claves que han marcado la existencia de la persona, emergiendo interpretaciones que se reactualizan en su presente de la entrevista. Estos hechos, para los autores, se constituyen en “bisagras” en las que es posible identificar un antes y un después desde sus deseos, proyectos y perspectivas de las personas (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p.198).

Denzin (1989) propone denominarlos como epifanías o *turning points* para referirse a los temas centrales que han ido transformando la vida de los sujetos entrevistados para convertirlos en momentos decisivos de sus vidas. Nuestro estudio propone pensar en estos momentos desde la dimensión de análisis denominada *historias de salud/enfermedad en mujeres*, organizada en las categorías llamadas *hitos de salud/enfermedad/cuidados y atención (SECA) de mujeres en situación de pobreza* e *hitos de SECA de mujeres de clase media*.

Se entiende por hitos de SECA a aquellos hechos claves, decisivos en el transcurso de la vida de las mujeres que ellas reconocen y mencionan para aludir a vivencias, experiencias, conocimientos y creencias sobre salud, enfermedad, cuidados y atención en clave histórica personal, cómo instancias que han ido transformando sus vidas donde han sido protagonistas, junto con otros significativos para ellas (familiares, amigos, entre otros) atendiendo a características que son propias a sus grupos sociales de pertenencia. De estas categorías a su vez se desprenden subcategorías de análisis que expresan hitos específicos de cada grupo social.

Estos hitos inciden en lo que entendemos como *trayectorias de salud*, como el curso, dirección o proyección que, a lo largo del tiempo, han seguido y siguen las mujeres, sustentadas por sus concepciones, creencias, conocimientos, prácticas y comportamientos para el mantenimiento o protección de la salud, la prevención y cura de la enfermedad, la dispensación de autocuidados, la búsqueda de cuidados por parte de otras personas allegadas, así como desde la atención de servicios de salud.

En lo que sigue, se desarrolla el análisis de los relatos en salud intentando representar una heterogeneidad de voces de mujeres para valorar estos procesos en sus vidas.

3.1. Hitos de SECA en mujeres en situación de pobreza

Es fundamental aclarar que, como hitos de SECA en mujeres en situación de pobreza, desde una primera etapa este estudio realizó un análisis inicial reconociendo el carácter biográfico-narrativo emergente de los datos. En esa instancia, se reflexionaba sobre historias de pobreza, trabajo, salud y enfermedad desde la infancia a la adultez a partir de relatos de mujeres pertenecientes a tres comunidades del Gran Río Cuarto. El análisis realizado en ese momento permitió reconocer la evocación a una infancia de pobreza, trabajo y enfermedad que no cesó en su tránsito a la adultez, la que permaneció en iguales condiciones, tanto para

ellas como para personas significativas de sus vidas. Análisis que la consecución del estudio permitió completar y resignificar desde las subcategorías de:

- a) **Hitos de infancia, trabajo y enfermedad**, Alude a relatos donde las mujeres recuerdan el momento evolutivo de la infancia como la etapa inicial de sus vidas marcada por ingreso precoz al mundo del trabajo, la responsabilidad y el esfuerzo, y un correlato de soledad, enfermedad, sufrimiento y dolor físico y emocional.

“... a los 8 años mi madre me mandó a trabajar de niñera...la gente con la que me fui a trabajar... tenían 2 chicos de 3 y 6 años, y yo tenía 8...lavaba las tasas, lavaba los platos, barría. Después ya empecé con la cocina, baldeaba, y estuve hasta los 15 años con ellos... (a esa edad) me enfermé y estuve muy mal... me agarró como una pulmonía...yo baldeaba el patio y me mojaba los pies, en invierno ... estuve 15 días internada ... hasta que me compuse ... mi mamá me buscó y me llevó al campo, otra vez...” (B. 64 años, 5 hijos, BIM).

“... ellos (sus padres) fallecieron cuando yo tenía 7 años ... a Río Cuarto me vine a los 9 años; me trajo una tía mía a vivir con ella, pero me mandó a trabajar... de niñera...yo era muy chiquita... tenía que cuidar ese bebé y ese bebé me pegaba.... mi tía me mandaba a trabajar ... cama adentro...todas las semanas era muy duro porque yo no estaba con mis hermanos... sufría mucho porque yo tenía que hacer lo que ellos decían, cuidar el chico, limpiar los pisos, me ponían a encerar así con la máquina...” (M. 66 años, 4 hijos,VLC).

- b) **Hitos de adultez, trabajo y enfermedad**, reúne aquellos testimonios donde las mujeres refieren a un tiempo presente en el que son adultas o adultas mayores y donde la responsabilidad por el trabajo y el esfuerzo cotidiano es una constante en sus vidas, la que, por las condiciones de precariedad en que se desempeñan, las conduce indefectiblemente a padecer enfermedad.

“...He trabajado muy duro... He estado haciendo bolsas de arena fina acá en frente (señala las costas del río)...He juntado zapallo...durazno... papa... ¡muy, muy sacrificado!, íbamos a juntar papa ... a las 8 de la mañana entrabas al lote y te mojabas hasta acá (señala arriba de las rodillas) y trabajamos hasta las 12 y la ropa se vuelve a secar en el cuerpo...así todos los días... con “la calor”... el patrón tenía mil plantas de durazno... y hasta que no llenábamos los 80 cajones no podríamos volver a las casas...” (B. 64 años, 5 hijos, BIM).

“...uno de mis hijos es operado de cáncer de colon... hace trabajo pesado... y trabajaba con la bolsita (de colostomía) ... y lo buscaron ... que fuera a trabajar, pero él no dijo que tenía la bolsa... y después ... me dice “no sabes que me paso mami”, dice, “estaba sacando un bordo de escombros y se me reventó la bolsa”, así que tuvo que esconderse ... se sacó la bolsa y tuvo que ponerse una bolsa limpia”, “porque si me descubría la gente me iban a dejar sin trabajo” ... él necesitaba ese trabajo...” (B. 64 años, 5 hijos, BIM).

Cómo mencionábamos en aquel primer análisis en perspectiva biográfica los relatos revelan cómo el trabajo ingresa tempranamente en la vida de las mujeres como exigencia impuesta en una infancia atravesada por carencias, esfuerzos,

sufrimientos, dolores físicos y psicoemocionales, poco juego y libertad, desazón y desarraigo respecto de sus familias de origen. La situación no parece mejorar con la adultez, donde el trabajo se intensifica y junto con él sus condiciones de precariedad, la exposición a riesgos, el cansancio, la debilidad del cuerpo y la posibilidad de enfermar. Aspectos que estas mujeres reconocen en ellas como en la vida de sus hijas e hijos, adultos jóvenes.

Algunas otras subcategorías en clave de hitos temporales que fue posible identificar complementando las anteriores en este grupo de mujeres expresan:

c) Hitos de enfermedad, trabajo y peregrinaje médico de “los otros” que marcan las historias “propias”

(...) A mi marido le pasó que ...se cayó en el trabajo y le sale un tumor ... se cayó de un andamio, un tumor se le formó ahí en el brazo fuimos al médico acá al hospital ... no había los especialistas que él necesitaba ... nos mandaron a Córdoba al hospital ... allá le sacaron un pedazo ... del brazo para estudiar ... cuando fuimos a buscar el resultado ... nunca estaban ... así estuvimos como 4 meses...mi marido se enojó mal... llamó al Canal ...salió en la radio reclamando ...un día ...llamaron por teléfono ... y era el doctor M ...nos sacó turno en el Tránsito Cáceres de Allende (Córdoba)... fuimos ... el tumor de mi marido llegaba acá (se señala cerca de las rodillas) ... y el peso que tenía no podía dormir, no podía andar... ahí nos atendieron ...pero ya era tarde ...el doctor nos dijo ...“ llegaron tarde pero lograron salvarle la vida...” le amputó el brazo y él nunca más tuvo un problema (S. 43 años. 7 hijos. VLC).

(...) mi papá ...se había golpeado una pierna con la máquina porque él trabajaba en el campo ... y acá en Río Cuarto la única opción que le daban era de cortarle la pierna y mi mamá no quiso y los médicos le daban solamente esa opción ... entonces mi mamá agarró habló con la patronal de él y lo llevaron a Córdoba y allá salió adelante y no le cortaron la pierna ... los médicos le sacaron toda la infección que tenía y estuvo internado ... allá lo sacaron bien... (G. 22 años. 1 hijo. BIM)

Los testimonios dan cuenta de una realidad que se enlaza a las categorías anteriores de trabajo, infancias, adultez y pobreza en el sentido de la exposición corporal y por consiguiente, a riesgos y a padecer accidentes en estos ámbitos de trabajo informal y en condiciones de precariedad. Como corolario de ello, las familias transitan todo un peregrinaje en búsqueda de atención al padecimiento de la persona accidentada, que no encuentra respuestas de atención en la ciudad y deben trasladarse para poder hallarlas. Muchas veces enfrentándose a la necesidad de reclamar para recibir esa atención, recurriendo a medios de comunicación locales, así como a la patronal que los emplea. En estos escenarios las respuestas que muchas veces se encuentran son desfasadas, y justamente por ello no siempre son las que se desean recibir.

En este sentido, sigue resonando en nosotros, como investigadores, el haber advertido en el marco de los diálogos mantenidos para tres entrevistas con mujeres en situación de pobreza -en el transcurso de una misma semana-, el relato de tres casos de amputación de miembros o partes del cuerpo, como temática puntual que no surgió en las narrativas ofrecidas por las mujeres de clase media en todo el proceso de indagación.



En este sentido, se valora aquello que permite mostrar socialmente este abordaje metodológico, ese carácter que Ferrarotti destaca de las historias de vida al permitir visibilizar “la historia de y desde los de abajo”³ como el resultado de las múltiples relaciones donde cotidianamente se conectan la biografía individual con las características estructurales de la situación histórica (citado en Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 177).

d) Hitos de embarazos y partos como expresión de SECA en primera persona

(...) los dos ...partos con cesárea ... de B ... me tenía que hacer el Electro del corazón porque yo me habían dado fecha para el 22 de junio y él nació 16 y en ese trayecto que yo me tuve que ir hasta la mutual caminando al otro día en mi casa rompí bolsa ...ahí me internaron y ... me hicieron la cesárea... (D. 29 años. 2 hijos. IM).

“... siempre tuve miedo y no duermo sí sé que tienen fiebre (se refiere a sus hijos) (durante el embarazo) yo le decía al médico porque venía con vuelta de cordón y pesaba 4 kilos y me decía el médico “no, va nacer por parto normal” y se quedó encajado yo sentía que no iba poder tenerlo... (el médico) se me tiraba encima y yo ... sabía que no podía, parecía que me moría... yo estaba sola... ahí lo tuve en una cesárea de urgencia...pero siempre fui así desde el embarazo re cuidadosa y siempre tuve miedo porque por ahí muchas veces conmigo de chiquita no lo fueron, entonces vos lo sabes, yo lo necesitaba y no quiero que ellos lo necesiten, que sepan que yo estoy... Yo de chica...cómo decirte...mi papá murió cuando yo tenía 11 años, mi mamá se fue y como que después tuve mi primera menstruación y como que uno siempre necesita, o tu primer control, siempre uno necesita una mamá y por eso soy así con ellos... (C. 28 años. 2 hijos. VLC).

(...) yo no puedo tener familia... porque me ligaron las trompas... porque eran todos seguiditos (se refiere a sus 5 hijos) y yo era jovencita...cuando tuve el último varón me ligaron, yo no quería porque yo era joven, mi mamá me hizo obligar ... le pregunté a mi mamá “porque no podía tener otro más porque tengo cinco” y después me explicaron que me ligaron... bueno ya era tarde... me sentí mal porque después hice pareja y no puedo darle un hijo... Me gustaría que me dijeran si querían ligarme y yo ahí les hubiera respondido que no... (M. 48 años. 5 hijos. VSF).

Los testimonios dan cuenta que las mujeres piensan la salud en primera persona cuando relatan sus historias de embarazos, partos y maternidad. Se refieren a la salud de sus cuerpos en su carácter gestante, en instancias de parto y maternaje, es decir, la piensan en relación con un otro, sus hijas e hijos. Se reconocen realidades que instan a recorrer varios kilómetros en las últimas semanas de embarazo, situaciones de abandono en la infancia que se reactualizan en temores en relación a los hijos e hijas, así como el dolor que significan decisiones pasadas tomadas por otros sobre el propio cuerpo de las protagonistas omitiendo su consentimiento.

3.2. Hitos de SECA en Mujeres de clase media

a) El “no parar” como hito desencadenante de enfermedad



(...) no dormir, llegar tarde al trabajo, faltar al trabajo, que te sugieran quitarte horas en el trabajo...yo estaba trabajando como psicóloga, en un centro de rehabilitación neurofuncional y me iba bien, pero ahí se me atraviesa una separación, una muerte, situaciones fuertes, ni hablar...cómo nos enfermamos cuando no pedimos ayuda... yo en ese momento seguía mi vida, seguía trabajando, escuela, 6 colectivos por día, los ataques de pánico cada vez más fuertes, y no dormía y en ese momento me había separado y estaba viviendo con una amiga...me quitaron (la integración escolar) porque yo había faltado un montón de veces, estaba quebrando en mi espacio de trabajo porque no podía decir lo que me pasaba... pude hablar con la psicóloga del equipo... yo no estaba en condiciones de ser responsable, no estaba siendo responsable con mi vida...” (E. 41 años, Psicóloga, BBN).

Es habitual, y podría considerarse que está prácticamente naturalizado en nuestra sociedad occidental (específicamente en los grupos sociales de clase media) un estilo de vida acelerado, que exige adaptarse a cambios en un continuar como si nada sucediera en la vida. No obstante, si a un ritmo cotidiano que ya viene impreso con tales características de celeridad se le agregan sucesos vitales del transcurrir humano, como muertes, divorcios o enfermedades, se manifiesta el estrés como respuesta del organismo. Lazarus y Folkman (1991) definen al estrés psicológico como “...una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”.

En este sentido, la entrevistada alude a un momento de su historia vital donde las sobre-exigencias por seguir con su vida adelante, omitiendo los llamados de su cuerpo, la conducen a no detenerse a comprender aquello que le acontecía. La vivencia de una muerte cercana y la separación de quien fuese su pareja, atraviesan su realidad, intentando continuar en su cotidianidad pero derivando en una marcada ansiedad y vivencias de pánico.

b) Hitos de enfermedad en primera persona “yo le metía el cuerpo y dale que va...”

(...) *todo empezó a los 22 años cuando tuvieron que empezar a sacarme nódulos mamarios ... a los 22, a los 23, a los 25 de las dos mamás... yo le metía al cuerpo y dale que va...tres operaciones entre los 22 y los 25 años en qué nos casamos...cuándo nacieron las chicas, a L no le pude dar de mamar...y a C sí...pero con mucho esfuerzo... en el 2001 atraveso una depresión... hasta que se me descubre el día del maestro de 2012 el cáncer de mama ... el 2011 fue el año de la catástrofe familiar dónde fallece mi suegra ...mi marido con depresión, mis hijas, un año para olvidar y en ese año yo estaba rindiendo la tesis ... y a los 7 días estaba concursando mi cargo... en agosto de 2012 me ... hacen una biopsia y dio que era un “carcinoma” ... fui a cirugía... Octubre 2012, día de la madre y yo rajando a Córdoba para la cirugía...Viene marzo y me descubren unos nódulos en la tiroides...cómo C cumplía los 15 en septiembre dejé para octubre, segundo día de la madre que nos encuentra en ruta a Córdoba, para otra cirugía ... fue un año y medio de ... ver situaciones tremendas ... me encontré con una chica que tenía la edad de C ... pelada y que la mamá le ayudaba a ponerse la peluca, ¡Ay Dios! entonces agradeces que te toque a vos y no a tus hijas.... (S. 55 años, 2 hijas, docente universitaria, BBN).*

El relato, que emerge desde la mujer como reflexión para dar respuesta a la pregunta qué es la salud, se encuentra impregnado de una mirada centrada en el padecimiento desde su cuerpo. Su testimonio encuentra anclaje en fechas que refieren a la vivencia de enfermedad y una trayectoria de cuidados y atención médica a lo largo de su vida. Fechas de intervenciones, alusión a la edad que tenía la entrevistada en ese pasaje de su ciclo vital, momentos como su matrimonio, muerte de un familiar, nacimiento de sus hijas, cumpleaños, fechas efeméride, la alusión a períodos claves de su historia laboral. La entrevistada da cuenta así de una línea biográfica para aludir a enfermedades padecidas, distintos episodios donde éstas se manifestaron, desde una vivencia de enfermedad que la atravesó en el tiempo.

c) Hitos de enfermedad como “hilo conductor” de historias familiares intergeneracionales

(...) yo siento que las situaciones por las que fuimos atravesando con ella (se refiere a su madre) a lo largo de la vida, toda la situación que viví yo con el papá de mi hija hizo que, por ahí...mi mamá se callara algunas cosas... no pudo lograr cumplir las expectativas que tenía conmigo como hija única...siento que parte de eso tiene que ver con su enfermedad... son muchas las broncas y las impotencias que sintió en muchos momentos de su vida en relación conmigo... la relación que pudo establecer con mi papá como su marido, como con sus suegros...esto de ...vivir más de 30 años con los suegros dónde la suegra ... tenía absorbido por completo al marido, qué era hijo único ...muchas de las decisiones no eran tomadas entre marido y mujer, eran tomadas por otras personas ...ahí hay otra historia personal de ellos, que mi abuela ... tiene esa relación así con mi papá porque ella se le mueren tres hijos... entonces para mí ... la historia familiar tiene que ver (con la salud)... como un hilo conductor siento que fue lo de mi mamá... (A, 52 años, madre de una hija, docente nivel medio y universitario, BC).

El relato de la entrevistada recupera la trayectoria de vida de su madre (recientemente fallecida por la enfermedad de cáncer al momento de la entrevista). Analiza el vínculo con ella, el que reconoce mediado, a su vez, por una relación significativa que la entrevistada sostuvo con el padre de su hija. Considera que ello incidió en el desenlace de enfermedad de su madre, al tiempo que identifica, en perspectiva retrospectiva de su vida, el entorno vincular que su madre vivenció, entendiéndolo como posible desencadenante de su situación de enfermedad.

Del testimonio puede inferirse una concepción de salud ligada a la libertad y la autonomía de las decisiones en la propia vida como componente de la salud. Como contracara se reconocen silencios familiares, vivencias generacionales en torno a la enfermedad y muerte, la asunción de cierta quietud y opresión ante un tipo de vínculo dominante, como condicionantes que la entrevistada considera como la trama de “un hilo conductor” de la enfermedad de su madre.

Otros testimonios también aludían a vínculos intergeneracionales familiares y salud:

(...) mi madre tenía una faceta muy como de jodona, pero muy oprimida que quizás sí ella hubiera sido más libre hubiera desarrollado su personalidad ... hubiera sido quizás más auténtica, estaba bastante reprimida, me parece por crianza, por pareja, por la vida, y ver las cosas negativas que ellos hicieron te hace ver ... yo tengo que aprender la lección ...hay una etapa de nuestra vida que somos jueces ...y llega un punto cuando vos analizas, ellos actuaron en la vida que les tocó tener...eso que hicieron te gustó como lo



hicieron y te sirvió bueno yo lo copio, eso que hicieron y no me gustó, bueno yo no lo voy a hacer...(B, 63 años, madre de cuatro hijos, docente, BC).

... toda mi vida tuve problemas de obesidad... las cosas que a mí no me han gustado ... que ha hecho mi mamá conmigo ... porque no ha podido, no ha tenido otra forma porque no ha sabido, trató de no hacerlo con ella (se refiere a su hija), entonces que la relación con la comida sea distinta... oh casualidad yo tengo problemas de obesidad ella de celiaquía, entonces el tema de la comida está siempre ahí presente... yo me acuerdo cuando yo era chica a mí me retaban sí comía algo que no debía ... entonces yo explicándole sin retarla, intentando hacer las cosas que a mí no me hacían, eso es lo que trato de hacer ... (N. 42 años, 1 hija. Niñera y alfabetizadora. BC).

Estos relatos manifiestan aquello que Miller plantea como la relevancia de la familia en la vida de las personas, rompiendo con “la ficción de los individuos atomizados” para pensar la relación entre pasado, presente y futuro de éstos en su entorno familiar (citado en Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p. 177). En ese sentido las entrevistadas recuperan el lugar de sus madres en la familia. En un relato se reconoce a la madre como ser de una libertad cohibida por otros. En el otro su figura desaprueba comportamientos de su hija (por entonces una niña) en torno a su alimentación. Ambas entrevistadas dan cuenta de haber transitado procesos reflexivos orientados a una aceptación de la crianza vivida y una valoración en torno a aprendizajes para sus vidas, vinculado a aquello que se toma como ejemplo, o no, en relación con sus propias experiencias y sus familias en el presente. En este sentido, la idea de “un aprendizaje” que se dinamiza a partir de una reflexión intergeneracional familiar emerge como proceso valorado por las entrevistadas que podría interpretarse como un componente de su salud actual y personal.

d) Hitos de enfermedad que proyectan un vivir en salud

(...) hay dos partidas, está lo físico que es la hernia de disco que fue vivida a mis 23 años por malas posturas y por malos hábitos... eso me impulsó a pensar en lo joven que era y tenía una pierna renga ... el médico me dio un pronóstico muy malo ... al principio me asusté mucho y después ... se me cruzaron personas en la vida qué hicieron que yo llegara a trabajar a mis 27 - 28 años a un gimnasio... mi función era dar talleres para modificar hábitos alimenticios y dentro de eso estaba la actividad física... y la otra parte ... a los 20 y pico fueron los ataques de pánico, que ...es la otra cara de la enfermedad personal, que comienzan cuando me recibo y el tema de buscar trabajo, hubo una muerte en el medio, situaciones de la vida que te atraviesan y yo hice síntomas... tenía ansiedad... en ese momento empecé a meditar, cuando me descubrí que tenía ataques de pánico, sin ir a un médico, sin ir a un psicólogo (E. 41 años, Psicóloga, BBN).

El relato de la entrevistada comienza denominando como “partidas” a lo que podría interpretarse como dos puntos de origen en su vida para llegar a tomar conciencia de la propia situación de enfermedad desde una mirada integral. Dos momentos vitales que emplazan transformaciones en salud en los planos físico-orgánico y psico-emocional-espiritual. Ello se reconoce desde su responsabilidad para dispensarse autocuidados y así generar salud en su presente proyectándola a futuro a partir de la incorporación de hábitos de vida. En su testimonio se sitúa como protagonista de su propia realidad en salud, asumiendo dos episodios que la



impactaron en su vivencia subjetiva desde la interpelación que la enfermedad le generó, reconociendo cómo ella podía tomar injerencia para revertirla y transformar su vida.

Otro relato expresaba:

(refiriéndose a lo ella hace cuando esta sana) ...Principalmente vivir. Después de pasar dos años en cama por una tremenda depresión valoro muchísimo estar sana. ... Salir y estar con gente es muy importante... (para salir de la enfermedad) volví a estudiar. Yo estaba en una etapa muy difícil de mi vida. Alguien me dijo que cerca de mi casa había un colegio, y pude retomar el secundario. Me anote, curse de noche. Mi esposo me apoyó. Yo ya era mamá de mi hijo de un año. Tuve la suerte de poder hacerlo. Ellos me ayudaron mucho. Y así salí adelante. Fue muy difícil porque había muchísimas cosas que yo no sabía, y las fui aprendiendo poco a poco. Esos años fueron los mejores para mí, me cambió la vida. Cuando decidí entrar a la universidad tenía mucho miedo, ya tenía hijos más grandes ... Y ahí estaba mi marido esperándome en la parada del colectivo con la cena lista. Todos me apoyaron (V. 37 años. Madre de 3 hijos. Estudiante universitaria. BB).

El reconocimiento del episodio de enfermedad para valorar su presente de salud es clave en el relato de la entrevistada. Reconoce a personas significativas de su familia para lograr un haber salido de ese momento y proyectarse a una nueva etapa en la que la educación de nivel medio y universitario se constituyó en su desafío y conexión con la vida.

e) Hitos de salud en clave de reflexión retrospectiva y presente como construcción

(...) de más grande me he puesto ... más observadora en relación a mí misma, tengo más tiempo ... yo me levanto a la mañana para dar clase, entra un rayo de sol y acá me quedo afuera mirando el sol hasta que se levanta... como contemplativa...eso te lo dan los años porque tenés tiempo... mis relaciones afectivas... hoy por hoy pasan por mis amigos y mi familia, y eso significa ... que logre mucho en la vida... salud emocional, espiritual...si bien vengo de una generación que fue rebelde, la de los 60 ... yo siempre estuve en otra cosa, en el estudio, la familia, enamorada, siempre... vivía para los demás...no pensaba en hacer cosas para mí, eso lo pude ver cuando estuve sola,...no sé si no era madura antes, obviamente que soy más madura ahora, más firme, hago cosas que no me importa qué es lo que los otros pueden llegar a decir, antes no tenía esa libertad... por un entorno familiar ... y por una relación de pareja, permití que me aplacaran ... entonces no podía hacer todo lo que yo quería, o no veía cosas que quería y hoy me doy cuenta que nunca las expresé ...creo que más me la quite yo a la libertad, me hago cargo de que la podría haber construido...no me arrepiento de nada de lo que hice, pero sí de lo que no hice...por ejemplo ser más yo, sentirme más libre... todo aquello que hoy descubro que en ese momento si me gustaba y quería pero que no las hice ... son como asignaturas pendientes que si ... quiero y las puedo hacer, las puedo hacer...(B, 63 años, madre de cuatro hijos, docente, BC).

A partir de ofrecer su concepción sobre lo que para la entrevistada es salud su relato va tomando forma de una reflexión autobiográfica donde se posiciona en el momento presente de la adultez, considerando desde allí un momento de mayor



madurez y de libertades construidas en contraste a un pasado de juventud donde por motivos familiares y de pareja alude a haber resignado espacios y libertades propias.

Momento personal de resignación de libertades, que alude la entrevistada y que podría interpretarse en sintonía con un contexto social y político de país, ya que Argentina transitaba por períodos históricos de sujeción con el enlazamiento de los golpes de estado del 1966 y 1976, que más que resignar, reprimieron y vulneraron al extremo las libertades personales y sociales de una generación completa. Si bien la entrevistada es muy clara cuando se remite a ese momento de nuestro país para caracterizar un rasgo generacional de pronunciamiento social y político de la juventud, la reconoce como etapa de vida en la que ella se encontraba transitando por otros carriles. Esta reflexión nos permite dar cuenta cómo a veces los micromundos y microhistorias familiares operan como reflejos, que en distintas escalas y con distintos matices, dejan traslucir lo que acontece en los macromundos e historias sociales.

Por otro lado, la entrevistada manifiesta una transición a la adultez que la encuentra posicionada desde una concepción de salud impregnada por la idea de libertad personal, contemplación de la vida y la naturaleza, el goce, la valoración de lo construido en términos de relaciones humanas y familiares. En sintonía con ello, otro relato expresaba:

(refiriéndose a lo que ella hace cuando está sana)...hoy en día disfrutar de ... mis amigas, es algo que no viví yo porque me puse de novia jovencita, me casé jovencita...después me separé a los 40 y pico, y de a poco empecé a vivir esto que no viví antes, pero disfruto mucho ... las mujeres tenemos esas cosas de llorar, de reír juntas en una misma noche ...y bueno, en mi caso yo estoy acá con mi mamá que tiene alzhéimer...y necesito tener energía y pasar buenos momentos que me alimenten para poder soportar esto otro ...después que me separé se me abrió mucho el panorama. Primero sufrí un montón, obviamente, pero bueno vas viendo que el mundo es otra cosa ... (V. 59 años. 3 hijos. Secretaria administrativa. BB).

Similar al testimonio anterior la entrevistada alude, para pensar su salud, a contrastar una etapa de su vida en la que se encontraba en pareja, abocada por completo a su familia, y un momento posterior de crisis y re-surgimiento de su vida en sintonía con la posibilidad de percibir el mundo desde otro lugar. Expresa que esa vivencia le permitió recuperar vínculos de amistad y de disfrute, en un momento presente que a su vez resulta complejo al realizar los cuidados de su madre en situación de enfermedad.

4. Discusión

Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) plantean que la construcción del tiempo biográfico es subjetiva y cargada de sentidos ya que los actores elaboran sus nociones del tiempo a partir de percepciones situadas desde el punto de vista de las pertenencias sociales, económicas, culturales, étnicas, de género. Aspecto que pudo reconocerse siguiendo la perspectiva histórica de las mujeres sobre los hechos que fueron tejiendo sus biografías. Sus relatos aluden a momentos, a personas o grupos con los cuales han interactuado, así como a las instituciones con las que se han relacionado y espacios en los cuales sus vidas han transcurrido. Refieren a



momentos de su infancia, de la adolescencia, la adultez y la vejez, cruzando con experiencias familiares, sociales, educativas, religiosas y laborales por ellas vividas. El estudio ha permitido reconocer cómo los procesos de salud, enfermedad, cuidado y atención contemplados en perspectiva histórica por mujeres en situación de pobreza y de clase media asumen en cada grupo social características propias, colocándose el foco de su atención en cuestiones diferentes, dado que sus realidades lo son.

Los relatos de las mujeres en situación de pobreza permiten reconocer cómo el trabajo y la enfermedad aparecen tempranamente desde momentos iniciales de sus vidas hasta llegar a un presente de adultez. Sus voces expresan la presencia de trabajo infantil ilegal, precario e informal, como condiciones que se mantienen durante la vida adulta, erigiéndose como detonantes de la presencia de enfermedad. De esta manera sus concepciones y prácticas en torno a la salud y a la enfermedad, así como sus relatos sobre las posibilidades reales de acceder a cuidados y atención, se enlazan a una estructura social que resulta una manifestación concreta de un sistema social, político y económico injusto que atraviesa y configura la vida de estas mujeres y sus familias.

Sus relatos se caracterizan por ser concretos en términos de estar atentos a las propias condiciones de su realidad, precisos y compactos, sin precisión de fechas exactas pero aludiendo a momentos determinados o eventos que marcaron sus vidas.

En general, las mujeres relatan en primera persona para referirse a sus historias de trabajo y enfermedad, situaciones relacionadas a cuidado y atención durante embarazos y partos. Asimismo recuperan en sus narrativas experiencias de enfermedad y cuidado de los propios hijos e hijas, como de maridos o padres. Podría pensarse en relación con ello, cómo este grupo de mujeres que constantemente sostiene material y afectivamente a sus familias, a las que colocan en primer lugar de sus vidas, siguen haciéndolo incluso en el marco de una conversación orientada a conocer sobre a sí mismas, dando cuenta de esa priorización a sus familias como centro de sus análisis y relegándose ellas a planos más secundarios de su reflexión.

Por momentos podría pensarse que en su presente de adultez estas mujeres perciben a la salud/enfermedad como categorías abstractas sobre las que pensar, que se presentan inexorablemente en sus cuerpos desde un sentido de “externalidad respecto del que nada hay por hacer”, como un carácter natural de las cosas sobre las que no se puede intervenir. No obstante, y paradójicamente, son esas mismas mujeres las que ofrecen retrospectivamente narrativas respecto a un entonces en que fueron niñas, situadas en un ayer en el que sufrían y padecían con sus propios pequeños cuerpos un trabajo forzado. Ilustran con nitidez esos escenarios, en un acto en el que parecen abrazar a esas niñas que fueron y alzar voces en su defensa, denunciando y anunciando que hoy esas niñas crecieron y tienen voz y actúan, gritan y resignifican, y con ello intentan modificar sus vidas desde la posibilidad de que su pasado ilumine otras alternativas en su presente, para ellas y para los suyos. Aspecto que manifiesta aquella idea de Rivas Flores (2014) respecto de que en el origen de los relatos personales está la intención de dar cuenta de la propia vida para poder transformarla.

Por su parte, los relatos de las mujeres de clase media se caracterizan por una mirada en retrospectiva de la vivencia de enfermedad y la salud en primera persona,



recurriendo a fechas y momentos precisos donde esas situaciones ocurrieron. Sus narrativas advierten un aspecto reflexivo que sustenta sus ideas, en términos de ser posible reconocer que la entrevista en el marco de nuestra investigación no es el primer espacio que tienen para pensar sobre sus vidas, su salud y enfermedad, sino que parecen haber reflexionado sobre esas cuestiones en instancias anteriores (procesos de psicoterapia, diálogos con distintos profesionales, técnicos y trabajadores de la salud, con familiares y amigas, entre otros) y que ahora se vuelven a compartir.

Los relatos de enfermedad son nítidos en su caracterización, en muchos casos ligadas a sobre exigencias del mundo laboral, familiar y personal. En ese marco se aluden a sintomatologías, enfermedades, dolencias, intervenciones, tratamientos, experiencias de atención y cuidado que van desde abordajes ligados a una búsqueda de respuestas que se remiten a una medicina más tradicional-occidental, así como a corrientes más alternativas y holísticas de la medicina, algunas que incluso involucran a otras disciplinas y enfoques.

Por su parte, la salud se concibe ligada a la libertad, el disfrute del tiempo libre y la plenitud en la vida. Aspectos que se condicen en un grupo social de pertenencia desde el cual se tienen satisfechas algunas necesidades básicas y vitales, que les permiten un descentrarse de la resolución cotidiana de las mismas y seguir la vida en salud desde la vivencia más plena que de ella pueda hacerse. Ello enlazado a las condiciones y posibilidades materiales y económicas de las que se dispone para la consecución de ese desarrollo.

5. Conclusiones

En esta instancia valoramos la fecundidad de habernos ubicado desde el comienzo del estudio en las coordenadas epistemológicas y metodológicas de los paradigmas interpretativo y crítico. Ello permitió reconocer el carácter flexible de nuestra investigación y reajustarla a un diseño de estudio de caso biográfico-comparativo a partir de la sensibilidad con que se percibió el carácter narrativo de los datos surgidos preliminarmente.

Lo emergente desde las voces de las mujeres nos reveló sobre testimonios de vida ricos en organización diacrónica, claros en sus líneas temporales, en narración de interrupciones, continuidades y devenires de sus historias en cuanto a las vivencias de salud, enfermedad, cuidados y atención ligados a sus propias condiciones concretas de existencia. La amalgama lograda a partir de la condición vital de la temática de estudio en diálogo con el carácter flexible del diseño metodológico, resultaron en una construcción investigativa genuina y fiel a la temática, la impronta de su surgimiento desde el relato de las mujeres y las condiciones del contexto en que se fue desarrollando el estudio.

Pudo reconocerse cómo los relatos de ambos grupos sociales expresan características propias que resultan disímiles en algunas cuestiones propias de aquello en donde se expresan las tramas de la desigualdad social. En este sentido, lo que aquí se ha presentado representa una muestra de estudio y no podría extenderse a la generalidad de mujeres pertenecientes a estos grupos. No obstante, consideramos que el estudio aporta a la comprensión de casos de otras mujeres en los mismos grupos sociales y bajo situaciones similares.



Finalmente, nos interesa reconocer el carácter enriquecedor de las historias de vida, tanto para quienes narran como para quienes recibimos esas narraciones. Al respecto Rivas Flores (2014) expresa “los relatos nos transforman en el encuentro con el otro mediante sus narraciones, produciéndose una modificación tanto de nuestra propia realidad como la del otro.”

Referencias

- Amezcuca, M. (2004). Investigación cualitativa, métodos biográficos e historia oral en el contexto de la salud. Laboratorio de Investigación Cualitativa en Salud, Fundación Index, Granada, España. *Archivos de la Memoria*. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/50775/2004-am-editorial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bertaux D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* (29),1-23. <http://clasesbosa.blogspot.com/2009/01/el-enfoque-biografico-daniel-bertaux.html>.
- Bolívar Botia A, & Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Castellá Sarriera, J; Vaz de Macedo, C; & Coin de Carvalho, J. E. (2020). *Salud Comunitaria. Perspectivas, escenarios y cuestiones relevantes*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Conde, F; & Pérez Andrés, C.(1995). La investigación cualitativa en Salud Pública. *Revista Española de Salud Pública*, 69 (2).
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Echevarría H. (2011). *Diseño y plan de análisis en investigación cualitativa*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Emerson Elias, M; Feuerwerker, L; Erminia, S. (2012). Contribuciones metodológicas para estudiar la producción del cuidado en salud: aprendizajes a partir de una investigación sobre barreras y acceso en salud mental. *Salud Colectiva*. 8(1), 25-34. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652012000100003&lng=es&tlng=en.
- Guerrero Portillo, S; Montoya-Juárez R, Hueso-Montoro C. (2014). Experiencia de enfermedad del personal de enfermería: Estudio cualitativo a través del relato biográfico. *Index de Enfermería*. 23 (1-2). https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962014000100012&script=sci_arttext&tlng=pt.
- Isla, C; & Muñoz Rodríguez, M. (2022). *Intervención en Salud Comunitaria. Relatoría de experiencias*. Colección Salud Comunitaria. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Lazarus, R.S; & Folkman S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Lopera-Vásquez J.P. (2020). Calidad de vida relacionada con la salud: exclusión de la subjetividad. *Ciência y saúde coletiva*. 25 (2). <https://www.scielo.br/j/csc/a/pHhcCB54Xvz7jSZnMg3wbXH/abstract/?lang=es>
- Mallimaci, F; & Giménez Béliveau V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). *Estrategias de Investigación cualitativa* (Pp. 175-209). 1ra ed. Barcelona: Gedisa.



- Mendizábal N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino I. (Coord). *Estrategias de Investigación cualitativa* (Pp. 65-103). 1ra ed. Barcelona: Gedisa.
- Morales-Tellez M. (2019). Biografías singulares de sujetos migrantes de retorno a México: conflicto del mercado laboral y producción de salud. *Rumbos TS, XIV* (20),127-147. <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/351/389>
- Rivas-Flores, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis*. 7 (14). 99-112. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Saforcada E. (2011). La salud en indoafroiberoamerica: el paradigma necesario. *Salud & Sociedad*. 2 (3). <https://www.redalyc.org/pdf/4397/439742467007.pdf>
- Saforcada E, Castella Sarriera J, & Alfaro, J. (2015). *Salud comunitaria desde la perspectiva de sus protagonistas: La comunidad*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.
- Saforcada E, Moreira Alves M. (2015). La enfermedad pública. *Salud & Sociedad*. 5 (1), 2015: 22-37. <https://www.redalyc.org/pdf/4397/439742474007.pdf>
- Stake, R. (2013). Estudios de caso cualitativos. En: Denzin N, Lincoln Y. (Comps.). *Manual de investigación cualitativa Vol III. Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Strauss A, Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. 1ra ed. Barcelona: Gedisa.
- Velasco Juez MC. (1999). El método biográfico y las historias de vida. Su utilidad en la investigación en enfermería. *Index de Enfermería* 27. 25-30. http://www.index-f.com/index-enfermeria/27revista/27_articulo_25-30.php.

Notas

¹ Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Magíster en Ciencias Sociales por la UNRC. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Máster de Iniciación a la Investigación en Psicología de la Comunicación, Interacción Social y Desarrollo Humano por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB, España). Obtuvo becas nacionales (Secretaría de Ciencia y Técnica y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) e internacionales (Programa ALBAN para la Comunidad Europea) que le permitieron desarrollar actividades de investigación sobre la pedagogía crítica y la educación popular de Paulo Freire, la perspectiva de la prosocialidad, la salud pública comunitaria y la psicología sanitaria como campos que nutren una Psicopedagogía Comunitaria. Actualmente y desde 2017 se desempeña como Investigadora Asistente del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) en el marco del proyecto “Mujeres narrando sobre salud. Conocimientos, concepciones y prácticas situadas en un escenario de pandemia”. Es Profesora Adjunta responsable en las asignaturas Pedagogía Social y Psicología Social II del Dptos. de Trabajo Social. Facultad de Cs. Humanas de la UNRC. En dicha universidad desarrolla actividades en proyectos y programas de investigación, dirige y co dirige becas y trabajos finales de grado y posgrado. Es autora y coautora de libros, capítulos de libros y artículos sobre las áreas de conocimiento mencionadas, así como panelista, expositora y participante en eventos científico-académicos de nivel nacional e internacional.



“Re-situando un estudio sobre concepciones y prácticas de Salud/Enfermedad/Cuidados/Atención de mujeres en perspectiva de historias de vida”, María Paula Juárez/ pp. 23-42

² Plan de trabajo como Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (IF-2021-87938392-APN-DDRH#CONICET).

³Aclaremos que el artículo no abordará el impacto de la pandemia en estas concepciones y prácticas, dado que el objetivo del mismo es profundizar en el carácter histórico-biográfico de estas concepciones y prácticas de salud, enfermedad, cuidado y atención más allá del actual contexto de pandemia.



LA RELACIÓN CON EL SABER EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.
ESTUDIO NARRATIVO SOBRE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES DEL
PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LETRAS DE LA UNSL¹

THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE IN INITIAL TEACHER
EDUCATION. NARRATIVE STUDY ON THE EXPERIENCE OF STUDENTS IN
THE SPANISH LANGUAGE TEACHING TRAINING PROGRAM AT THE
NATIONAL UNIVERSITY OF SAN LUIS (UNSL)

LA RELATION AVEC LE SAVOIR DANS LA FORMATION INITIALE DES
ENSEIGNANTS. ÉTUDE NARRATIVE SUR L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS
DU DIPLÔME UNIVERSITAIRE D'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL À
L'UNIVERSITÉ NATIONALE DE SAN LUIS (UNSL)

Silvia Laura Muñoz²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/0kk6nx45k>

Resumen

La investigación desarrollada para esta tesis, inscripta en la carrera de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), explora la relación con el saber en la formación inicial de docentes atendiendo a la experiencia vivida por estudiantes de un profesorado universitario. La relación con el saber se aborda como problemática ligada al aprender y al saber, y en un sentido más amplio, conectando con el problema de la relación entre formación inicial y práctica docente, es decir, con la elaboración de saberes profesionales para la enseñanza. La tesis se distancia del enfoque de la formación que, al concebirla desde la lógica teoría-práctica, escinde conocimiento y acción, pensar, saber y hacer, opacando y soslayando el carácter personal de este proceso; y propone repensarla desde una lógica que se enfoca en la relación entre experiencia y saber.

El estudio está planteado desde la perspectiva de la investigación de la experiencia educativa como un estudio de caso con enfoque narrativo que, metodológicamente, articula el enfoque de la indagación narrativa con orientaciones de la fenomenología hermenéutica. La indagación explora el sentido profundo de la formación inicial como experiencia educativa, es decir, sin reducirla a dominios cognitivos sino atendiendo a la globalidad del crecimiento como personas y como grupos humanos, adentrándose en aspectos sustanciales de los procesos formativos que a menudo son desatendidos o desconsiderados y, también, en el saber pedagógico que quienes se forman van elaborando en clave personal, en el transcurso de la experiencia vivida como estudiantes.

Palabras clave: formación docente inicial; relación con el saber; experiencia de estudiantes; narrativa.

Abstract

The research developed for this thesis, enrolled in the doctoral program in education of the National University of San Luis (UNSL) is to explore the relationship with knowledge



in initial teacher education based on the experience lived by students at university. The relationship with knowledge is approached as a problematic issue tied to learning and knowing, and in a broader sense, connected to the problem of the relationship between initial teacher training and teaching practice, that is, to the development of professional knowledge for teaching. The thesis distances itself from the teacher training approach that conceives it within the theory-practice logic, and thus, separates knowledge and action, thinking, knowing and doing, overshadowing and bypassing the personal nature of this process; instead, it proposes to rethink it from a logic that focuses on the relationship between experience and knowledge.

The study is approached from the perspective of educational experience research as a case study with a narrative approach that, methodologically, articulates the approach of narrative enquiry with guidelines of hermeneutic phenomenology. The research explores the deep meaning of initial teacher training as an educational experience without reducing it to cognitive domains but attending to the globality of growth as individuals and as human groups, seeking to rescue substantial aspects of the teacher training processes that are often neglected or disregarded, also, into the pedagogical knowledge that students elaborate in the course of the training experience that each one lives at university.

Keywords: initial teacher training; relationship with knowledge; student experience; narrative.

Résumé

La recherche développée pour cette thèse, inscrite au doctorat en éducation de l'Université Nationale de Saint-Louis (UNSL) explore la relation avec le savoir dans la formation initiale des enseignants en se basant sur l'expérience vécue par les étudiants d'un professorat universitaire.

La relation avec le savoir est abordée comme problématique liée à l'apprentissage et au savoir, et dans un sens plus large, en liaison avec le problème de la relation entre formation initiale et pratique enseignante, c'est-à-dire avec l'élaboration de savoirs professionnels pour l'enseignement. La thèse s'éloigne de l'approche de la formation qui, en la concevant à partir de la logique théorie-pratique, scinde la connaissance de l'action, penser, savoir et faire, en négligeant le caractère personnel de ce processus; elle propose plutôt de la repenser selon une logique qui se concentre sur la relation entre l'expérience et la connaissance.

L'étude est présentée dans la perspective de la recherche sur l'expérience éducative comme une étude de cas avec une approche narrative qui, méthodologiquement, articule l'approche de la recherche narrative avec des orientations de la phénoménologie herméneutique. La recherche explore le sens profond de la formation initiale comme une expérience éducative, c'est-à-dire sans la réduire aux domaines cognitifs, mais en tenant compte de la globalité de la croissance en tant qu'individus et en tant que groupes humains, en examinant des aspects substantiels des processus de formation souvent négligés ou ignorés, ainsi que «le savoir faire» de ceux qui se forment et développent de manière personnelle au cours de leur expérience d'étudiants.

Mots-clés: formation initiale des enseignants ; relation avec la connaissance ; expérience des étudiants ; narratif.

Recepción: 31/08/2023

Evaluación: 16/10/2023



Aceptación: 28/10/2023

Desarrollo

La inquietud que está en el origen de esta investigación emerge de la propia experiencia vivida como profesora en el ámbito de la formación de docentes para el nivel secundario y está ligada a la pregunta por el sentido de la formación inicial, en tanto espacio-tiempo de preparación para el ejercicio de la docencia que, históricamente, se ha visto cuestionado e interpelado desde diversos ámbitos.

La indagación comienza por reconocer que la educación que se desarrolla tanto en las escuelas como en las universidades y otras instituciones formativas constituye una práctica, pero que en tanto práctica “es una forma de hacer experiencia, una *modalidad de experiencia*” (Bárcena, 2005, p. 84), por lo tanto, implica y afecta en primera persona a quien la vive, más allá del lugar que institucionalmente tenga asignado.

Considerando que la formación de docentes entraña la búsqueda de formas para ejercer una profesión, un trabajo, un oficio (Ferry, 1997) y que consecuentemente involucra la especialización de un saber particular, el estudio se sumerge en la experiencia vivida *en primera persona* como estudiante -en este caso, del Profesorado Universitario en Letras de la UNSL-, preguntándose por la relación con el saber en tanto problemática de investigación ligada al aprender y, particularmente, a la construcción de saberes para la docencia. En este sentido, algunos de los interrogantes que están en el horizonte del estudio son: ¿Cómo vive ese espacio-tiempo de preparación para el oficio de enseñar quien habita el lugar de estudiante? ¿Cómo (se) piensa y vive el aprender a ser docente? ¿Qué relación entabla con el saber? ¿Cómo conecta sus vivencias de la formación con sus modos de pensar y pensarse en la docencia? ¿Qué huellas le deja la experiencia vivida en la formación inicial como modo de estar y pensar el oficio de enseñar?

La tesis está organizada a partir de un capítulo introductorio en el cual se expone la trama de preocupaciones y formulaciones iniciales en la que cobra forma y sentido, esto es, el “poso pedagógico personal” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 76) desde el cual está enfocada la indagación, abriendo así la posibilidad de interpretar el propio proceso de aprendizaje en el que se convierte la experiencia de investigar. Seguidamente, se desarrollan los cinco capítulos que la estructuran: el primero, titulado *Los saberes constituidos como lugar de comprensión y apertura*, expone el encuadre teórico referencial del estudio organizado en torno a tres temas articulados entre sí: *la formación inicial de docentes, el saber enseñar* como saber profesional del profesorado y *la relación con el saber*. En este entramado, se esclarece cómo la dimensión personal del proceso de aprendizaje y la elaboración de saberes profesionales que involucra formarse como docente, se ha visto relegada y opacada a lo largo de la historia de institucionalización de la formación inicial, en la que se fue configurando y consolidando una lógica epistemológica y pedagógica profundamente arraigada en el sistema formativo, al plantear la relación entre conocimiento y acción, el saber y el hacer, como el problema/reto de la relación teoría-práctica. En este sentido, el enfoque socioantropológico de la relación con el saber desarrollado por Bernard Charlot (2007; 2008; 2014; 2018) habilita a repensar la formación en clave personal y en tanto acción reflexiva o trabajo de sí sobre sí (Ferry, 1997), desde la relación entre experiencia y saber. Desde esta perspectiva, se asume que la formación inicial, en tanto experiencia educativa, “incorpora no solo medios eficaces para para obtener fines dados (una *razón instrumental*), sino la realización de experiencias (un *saber experiencial*): nuevos modos de sentir, de entender, de actuar, de pensar” (Bárcena, 2012, p. 119); y es allí donde se enfoca la búsqueda de este estudio.

El segundo capítulo, dedicado al *Encuadre y diseño metodológico*, expone el proceso investigativo en tanto *camino recorrido*, situándolo en el marco de la investigación narrativa y, particularmente, en la perspectiva de investigación de la experiencia educativa planteada por José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) y por Contreras (2016 y 2017), la cual más recientemente este autor y Emma Quiles han denominado “profundización narrativa” (Contreras y Quiles, 2017, p. 26). En esta línea de trabajo, el proceso investigativo articula -sin intentar fusionar- orientaciones de la indagación narrativa de Michael Connelly y Jean Clandinin (1995), y de la fenomenología hermenéutica de Max van Manen (2003) en tanto tradiciones que, si bien no dialogan entre sí, comparten la preocupación reflexiva y pedagógica por el sentido de la experiencia vivida. Del camino de investigación así creado y recorrido, en la tesis se derivan una serie de principios de procedimiento o criterios de decisión y de acción que han guiado la indagación (Sierra, 2013) en sus diversos momentos: (I) Escuchar y dejarse decir (para que el relato del otro trabaje en nosotros); (II) Dirigir la mirada a la relación y realizar una lectura en positivo; (III) Situar la atención en el sentido educativo de lo vivido.

El tercer capítulo, titulado *Experiencia y saber en la formación inicial de docentes*, da cuenta de la experiencia de formación a través de las vivencias narradas por el grupo de estudiantes del Profesorado Universitario en Letras (UNSL) con el que se desarrolló el estudio, sin pretender describirlas, explicarlas o interpretarlas sino con la intención de dar a conocer una experiencia que tratamos de entender a través del preguntarse por su sentido educativo (Contreras y Pérez de Lara, 2010). A lo largo de los tres apartados que lo componen, titulados: (I) *Del mundo de la formación inicial institucionalizada al mundo de la formación vivida*; (II) *Balance de experiencia, balance de saber. La relación de pensamiento con lo vivido* y (III) *Trabajo sobre sí, construcción de sí. Recorridos personales*, se reconstruye el panorama amplio en el que transcurre la formación -el mundo de la formación vivida- y la relación de pensamiento que quienes se forman crean con el saber y el aprender para, finalmente, ahondar en la experiencia de tres estudiantes a través de relatos de formación.

El cuarto capítulo, titulado *Pensar con la experiencia narrada*, pone en diálogo las narraciones de las estudiantes con los referentes teóricos de la indagación en torno a dos temas: (I) *La formación inicial de docentes en primera persona. Experiencia y saber* y (II) *La experiencia de saber en la formación inicial*, buscando ahondar y entender de manera más amplia la experiencia de la formación narrada y la relación con el saber que cada quien creaba desde el lugar de estudiante, conectando así con la cuestión de la elaboración de saberes docentes como problema formativo

Finalmente, el quinto y último capítulo, titulado *La experiencia de investigar. Puentes y ventanas de pensamiento*, está estructurado en tres apartados: (I) *Notas sobre la investigación como experiencia de pensamiento. Sensibilidad, subjetividad y relacionalidad*; (II) *Ventanas y trampolines. Aperturas del estudio*; (III) *La experiencia de la formación inicial como escritura y reescritura de la propia historia*; cada uno de los cuales está dedicado a reflexionar en torno a la experiencia de investigación vivida, al saber sobre la formación que emerge de ella y a algunos desafíos que se (nos) abren a quienes trabajamos en este ámbito.

Resultados

La investigación aporta el diálogo particular y único que quienes se forman entablan con el mundo de la formación inicial institucionalizada, en tanto mundo en el que se vive y

aprende a ser docente, trasluciendo el conjunto de relaciones que abarca la relación con el saber que crean, como así también, el saber pedagógico personal que elaboran en la experiencia de la formación vivida desde el lugar de estudiantes.

Entendiendo al aprender como un modo de relación con el mundo de la formación, el estudio pone de relieve el saber pedagógico personal que cada quien va labrando en los *recovecos* de los programas y dispositivos de formación que habita, transparentando que dicho saber está ligado no sólo a los conocimientos que en los procesos formativos institucionalizados se ofrecen y privilegian, sino, a las relaciones singulares que entabla con el mundo, con el otro y con sí mismo, en tanto sujeto confrontado con la necesidad y el deseo de aprender y de saber (Charlot, 2007). En relación con lo anterior, el estudio evidencia los saberes experienciales de los cuales los procesos de formación inicial son terreno y la conexión entre ser y saber que transcurre en estos, articulada en una lógica experiencial, narrativa, biográfica y profundamente relacional.

La tesis plantea que ese saber pedagógico que quienes se forman elaboran en la experiencia de la formación, va configurando un saber docente *incipiente* (en el sentido de abierto y en construcción) que orienta la propia presencia y actuación en la relación de enseñanza. Al respecto, a través de los relatos de tres estudiantes, la investigación trasluce cómo van componiendo ese saber en clave personal y experiencial, en un movimiento de pensar-hacer que tiene *coherencia narrativa* (biográfica y pragmática, antes que teórica o conceptual) e involucra un pasaje de la vivencia a la experiencia y al saber que hacen, buscando darse sentido y dar sentido a la propia vida. Este pasaje que tiene lugar a la luz de lo que les acontece, afecta, piensan, hacen, imaginan desde el lugar de estudiante-docente en formación, es un proceso en el que los límites entre lo personal y lo profesional se difuminan, y se articulan en la propia historia cuyas tres dimensiones (pasado, presente y futuro) se entretejen. De este modo, el estudio evidencia que el saber de la formación inicial (aquel que emerge de la experiencia de la formación) no es una mixtura entre aspectos personales y competencias profesionales sin más: es un saber ligado a cómo quienes se forman van elaborando y reelaborando sus historias y proyectos personales para ir integrando los compromisos del oficio docente, que van percibiendo, asumiendo y traduciendo en decisiones y acciones.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas- Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.): *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras, J. (coord), *Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.

- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonía, Revista de Educación*, Año III (4), 15-35.
- Charlot, B. (2018). Prólogo. En S. Vercelino (comp). *La escuela y los (des)encuentros con el saber* (pp. 9-12). Editorial UNRN.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente en la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
- Sierra, J. E. (2013). *La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Notas

¹ Tesis doctoral dirigida por la Dra. Nieves Blanco García (Universidad de Málaga), defendida el 30 de junio de 2023 en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, y depositada en la Biblioteca de Trabajos Finales de la FCH (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina) <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/513>

² Doctora en Educación (UNSL). Magister en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona). Especialista en Lectura, escritura y educación y en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Profesora Adjunta en el Profesorado Universitario en Letras, Departamento de Educación y Formación docente, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. ORCID: 0000-0003-3076-5816



GENEALOGÍA DE UNA INVESTIGACIÓN. EL PASAJE DE LO BIOGRÁFICO A LO AUTOBIOGRÁFICO EN UNA INVESTIGACIÓN DOCTORAL

GENEALOGY OF AN INVESTIGATION. THE PASSAGE FROM THE BIOGRAPHICAL TO THE AUTOBIOGRAPHICAL IN A DOCTORAL RESEARCH

GENEALOGIA DE PESQUISA. A PASSAGEM DO BIOGRÁFICO AO AUTOBIOGRÁFICO NUMA PESQUISA DE DOUTORADO

Marlene S. Steier¹
Sebastian A. Trueba²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/0ci2giakq>

Resumen

Este texto intenta reflejar las distintas formas que adopta un proyecto de investigación en su devenir. Tomaremos como ejemplo el proyecto de tesis doctoral: “Historias de vida de dos docentes universitarias. Un estudio narrativo y autobiográfico en la cátedra Evaluación de la Facultad de Humanidades - UNNE”³ y realizaremos un análisis de las transmutaciones de ideas, nombres y categorías vividos en el proceso de construcción del proyecto de investigación.

Este ensayo puede resultar de interés para quienes inician procesos de maestría o de doctorado y no pueden ver con claridad el tema que los convoca y corporiza.

Palabras clave: pedagogía doctoral; devenir; genealogía; corporeidad

Abstract

This text tries to reflect the different forms that a research project adopts in its evolution. We will take as an example the doctoral thesis project: “Life stories of two university professors. A narrative and autobiographical study in the chair Evaluation of the Faculty of Humanities - UNNE” and we will carry out an analysis of the transmutations of ideas, names and categories experienced in the process of building a research project.

This essay is of interest to those who start master's or doctoral processes and cannot clearly see the subject that summons and embodies them.

Keywords: doctoral pedagogy; becoming; genealogy; corporeity

Resumo

Este texto tenta refletir as diferentes formas que um projeto de pesquisa adota em sua evolução. Tomaremos como exemplo o projeto de tese de doutorado: “Histórias de vida de dois professores universitários. Um estudo narrativo e autobiográfico na cadeira de Avaliação da Faculdade de Letras - UNNE” e realizaremos uma análise das transmutações de ideias, nomes e categorias vivenciadas no processo de construção do projeto de pesquisa.

Este ensaio pode interessar a quem inicia processos de mestrado ou doutorado e não consegue enxergar com clareza o tema que os convoca e corporiza.

Palavras-chave: pedagogia doutoral; tornando-se; Genealogia; corporeidade

Recepción: 31/08/2023



Evaluación: 16/10/2023

Aceptación: 28/10/2023

Introducción

En el mes de diciembre de 2019 nos congregamos un centenar de personas en la ciudad de Mar del Plata con el objetivo de vivir la primera clínica del Doctorado en Educación⁴. Esta clínica consistía en el cursado de varios seminarios de manera intensiva durante una semana. Para una mejor organización, el programa asignó una serie de tutoras y tutores para que acompañen a los doctorandos en el proceso de construcción del proyecto de tesis.

Estos tutores son doctores con experiencia en investigaciones narrativas biográficas y autobiográficas. Uno de estos tutores fue Sebastian, quien tuvo en el grupo de doctorandos que le asignaron a Marlene, una joven cientista de la educación de la Universidad Nacional del Nordeste. Quien había viajado desde la provincia de Corrientes a la ciudad de Mar del Plata, el primer viaje en avión que hacía sola, sin una amiga o familiar que la acompañe, viajó en búsqueda de vivir una experiencia formativa única y por qué no una aventura personal y académica. Marlene nunca imaginó tener una experiencia así, pero este evento la invitó a pensarse e interesarse por nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, algo que, actualmente, promueve en cada jornada y asignatura en la que participa.

Marlene creía tener todo encaminado, decidido y formulado a la perfección; sin embargo, había un problema, el tema que había pensado para su tesis no la llenaba, no la ilusionaba. El tema continuaba la línea de investigación que había comenzado años anteriores con su tesis de la Licenciatura en Ciencia de la Educación, en el que hacía alusión a la utilización de rúbricas en la evaluación de una asignatura de la Facultad de Arquitectura de su universidad.

Marlene estaba decidida por ese tema, definió el contexto y las personas con las que trabajaría, entabló un primer contacto con la profesora titular de la asignatura; luego realizó una pequeña entrevista por *Meet* que fue grabada, con el objetivo de comentarle la idea del trabajo de investigación y los objetivos que tenía, a lo que la docente respondió solícitamente, le comentó la forma de trabajar con los estudiantes en el desarrollo de la asignatura y le compartió un modelo de la rúbrica que utilizaba en las evaluaciones de sus estudiantes.

Luego de la primera reunión por *meet* con la docente, la invitaron a participar de una instancia de devolución de un parcial, en la que pusieron en juego la rúbrica con los estudiantes, permitiendo vivenciar un momento de evaluación y retroalimentación. El trabajo de los docentes con los estudiantes resultó impresionante, muy inspirador y formativo; sin embargo, ella sentía que no la llenaba, aspecto que en cada charla con su tutor se manifestaba.

En las sucesivas reuniones por videoconferencia con su director de tesis⁵, Marlene comentaba sus avances; sin embargo, la mayor parte de las conversaciones no trataban acerca de las rúbricas, sino que rondaban en las experiencias vividas con sus dos grandes mentoras “Lita” y “Pato”⁶, sus formadoras, sus ejemplos académicos a seguir, quienes la iniciaron y acompañaron en su trayecto formativo y profesional. Fue después de varias semanas que Sebastian se animó a hacerle unas preguntas clave: -¿No te ilusionaría más hacer tu tesis doctoral en co-autoría con Lita y Pato? ¿Qué pensás de recuperar sus historias de vida y analizar las huellas que dejaron y dejan en docentes jóvenes como vos?



Fue en ese momento que el tema de la tesis dio un giro de 180° y comenzaron a pensar en los vínculos y las influencias de las dos docentes en el recorrido formativo de Marlene, lo que la llevó a pensar en el camino que había recorrido hasta ese momento con ellas y descubrió que con ambas vivió situaciones que la transformaron, la fortalecieron, le permitieron crecer y aprender, para ser no solo una mejor profesional, sino también una mejor persona.

Este cambio de tema plantea la necesidad de construir un nuevo relato acerca de la génesis de esta tesis.

¿Estudio biográfico o autobiográfico?

Todo comenzó en el año 2017 en la asignatura “Evaluación” de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNNE), materia que dio respuesta a muchos interrogantes académicos que Marlene traía desde el secundario, como ser: ¿Qué aspectos tienen en cuenta los docentes para asignar una calificación y no otra? o ¿Una calificación da cuenta de los aprendizajes construidos? Fue así que conoció a Lita, la profesora titular de la cátedra, quien invitó a Marlene a participar como estudiante adscripta en dicha asignatura, por lo que ocupó ese rol desde el 2018.

Años más tarde, al recibirse de Licenciada en Ciencias de la Educación, Lita se jubiló y es así que una nueva profesora asumió como titular de la asignatura, en ese momento conoció a Pato, con quien comenzó a trabajar y formarse desde el año 2019 hasta la actualidad.

Ambas docentes marcaron, y siguen marcando, su camino formativo; siempre impulsándola a ser mejor en cada una de las áreas en las que trabaja, aprende y participa.

Inicialmente, el trabajo fue pensado como un estudio biográfico con el que se pudiera reescribir la historia de la cátedra “Evaluación” a partir de las dos grandes referentes que ocuparon el cargo de titulares de la misma. Sin embargo, era cada vez más evidente que lo que sostendría toda la propuesta sería el estudio autobiográfico de su discípula, quien a su vez comenzaba a comprender que no era la única estudiante (y/o docente) que se veía profundamente afectada por estas dos grandes profesoras.

El proyecto de tesis comenzó a sufrir una nueva mutación o secuencia de mutaciones que continuará hasta que la misma se finalice. ¿Hasta qué punto se trata de un estudio biográfico y hasta dónde es autobiográfico? ¿Hay investigaciones de este tipo que no sean autobiográficas? ¿Esta tesis será escrita por Marlene o se tratará de un trabajo de tres co-autoras que ahondarán en sus autobiografías?

Del trabajo solitario a la construcción colectiva

Se suele escuchar que el proceso de escritura de una tesis doctoral implica recorrer un sendero solitario, duro, de mucha constancia y trabajo; en estos aspectos Marlene confirma que es así, pero disiente en lo que refiere a lo del camino solitario, porque tiene el acompañamiento de su director de tesis y de las dos docentes co-autoras quienes, constantemente, le preguntan ¿cómo va?, ¿cuándo hará las entrevistas?, si necesita material bibliográfico, ¿cómo va con los tiempos? Si bien es su tesis doctoral y es ella quien debe negociar los horarios y tiempos de trabajo, ellos siempre están pendientes de sus avances, dispuestos a colaborar en la dimensión que puedan y, sin saberlo, la habitan y acompañan aún estando a la distancia.



De ahí que podamos hablar de una cierta horizontalidad en la investigación (Cornejo y Rufer, 2020) en la que se habilitan voces y espacios que irrumpen en la construcción de los relatos que conforman la tesis. Aquí se difuminan los límites entre investigadora e investigadas, del mismo modo que director y tesista, y por momentos, se trata de colegas que se acompañan de una manera cercana a la que Flores y Porta (2019) denominan “par antropológico”.

Otra particularidad de este programa de doctorado es la génesis de una comunidad de investigación sostenida por el afecto y la complicidad, lo que genera un alto grado de acompañamiento entre los doctorandos. Los compañeros de cursada de las clínicas y los seminarios siempre están presentes, en cada consulta, en la lectura de los avances y en compartir ideas acerca de cómo seguir en cada instancia. Haciendo de este recorrido un camino más amigable y ameno, como expresan Mancovsky y Colombo (2022): “la labor colaborativa alrededor de la producción intelectual y textual ayuda a promover e instalar nuevas formas de encarar la investigación que abren paso a la construcción social del conocimiento” (p.112)

La familiaridad, la compañía, el trabajo en conjunto y el apoyo mutuo por parte de quienes forman parte de nuestros procesos educativos, no solo aportan un apoyo bibliográfico, sino también contención afectiva, constituyéndose en un sostén para seguir y no quedarse en el camino. No es fácil sostener los procesos de construcción de una tesis doctoral, y es por eso que nuestros compañeros de aventura son tan importantes como los textos y los referentes académicos. Aquí sostenemos la idea de compañeros de aventura, y este último concepto, el de aventura, lo tomamos en el sentido de que lo que adviene es algo que desconocemos pero que al vivirlo nos transforma. (Candelero, 2019)

La experiencia estética y pedagógica (Molinas, Maidana, Fantini y Vázquez, 2017) que implica cursar un doctorado no es fácil y menos con un programa específico como este, el cual no solo nos invita a corporizar nuevos conocimientos a través del cursado de seminarios, sino que también nos invita a pensarnos, sentirnos, compartir y conocernos en soledad y en compañía de un grupo. Siempre yendo un poquito más allá, siempre avanzando desde los diferentes ámbitos de nuestra propia vida y la complejidad que de ello resulta.

El trabajo formativo que Marlene vivencia desde el año 2017 con Lita, le recuerda parte de su historia familiar, especialmente a su abuela, con quien pasaba tiempo de calidad cada vez que compartía una charla con ella y que, además, en ocasiones, construía aprendizajes acerca de cómo era la sociedad en su juventud o cómo era el trato de padres e hijos; pero lo que más le gustaba escuchar era acerca de los recuerdos de cómo era la escuela, el trato de las docentes con los estudiantes, los trabajos que realizaba y otras cosas por el estilo. Recuerdos que se hacen presentes en cada logro profesional, ya que el logro es compartido, porque el sueño de la abuela siempre fue ser docente, idea que corporizó en su nieta. ¿Es Marlene docente por sí misma?, ¿por el deseo de cumplir el sueño de su abuela? o ¿porque su abuela la corporizo de tal manera que es ella misma quien es docente gracias a las experiencias compartidas con su nieta? Esta es una clara manifestación de una ruptura de la temporalidad en las investigaciones narrativas (Trueba, 2021), porque el sueño se constituye años más tarde en otra persona que es ella también, debido a que son dos cuerpos diferentes, dos carnes distintas pero un sola corporeidad (Trueba, 2023); y de esta manera se instituyó un lazo biográfico en Marlene que ella no había comprendido claramente hasta su tránsito por la tesis.



Coincidiendo con “Clandinin y Connelly (2013) no sólo vivimos historias, sino que vivimos desde y como historias, desde y como relatos que nos contamos o que nos han contado” (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018, p.171). Dándose así el propio proceso de una experiencia narrativa.

No solo nos ayuda un otro presencial, hay hechos, sucesos, personas que ya no están pero que su recuerdo nos permiten seguir creciendo, recordando los desafíos propuestos, las metas planteadas en conjunto y esas ganas de continuar, de no darse por vencido, porque si tropezamos y caemos tenemos siempre una mano o una palabra que nos ayuda a levantarnos y de a poco ir retomando el vuelo.

Al plantear que “no están” nos referimos a que no están vivos, como la abuela, o que no nos acompañan físicamente desde hace un tiempo, como cuando nos mudamos o nos sentamos en una habitación vacía a escribir este artículo; sin embargo, continúan constituyendo nuestras corporeidades (Trueba, 2022) de manera tal que no sabemos si somos nosotrxs quienes vivimos o son ellxs quienes lo hacen a través nuestro.

Una tesis nunca se escribe sola, siempre se escribe con ellos, nuestros mentores, nuestros seres queridos y nuestros recuerdos.

Tensiones y transformaciones en el recorrido

A pesar de la complejidad que entrama construir un proyecto de tesis en el que se plantean enfoques y posibles estrategias de abordaje del trabajo de campo; Marlene recién comprendió lo profundo y performático de la experiencia de investigar, al comenzar a realizar sus entrevistas. En esos eventos las historias se apoderaron del clima, generando emociones que alternaban entre lágrimas y sonrisas en el rostro de la entrevistada y de ella misma.

Cada entrevista es un mundo en sí misma, la escucha de vivencias (y el ser escuchado relatándolas) permiten viajar en el tiempo y reconstruir, o mejor dicho (re)crear, los episodios vividos por ellas.

La gente compone sus vidas en el transcurso del tiempo: las biografías o los relatos de vida se viven y se narran, se vuelven a narrar y se reviven. En nuestra opinión, la educación se entrelaza con el vivir y con la posibilidad de volver a contar nuestros relatos de vida. Cuando pensamos acerca de nuestras vidas, y acerca de las vidas de los maestros y niños con quienes nos relacionamos, observamos posibilidades de crecimiento y de cambio. (Clandinin y Connelly, 1998, pp.246 y 247).

El cariño sentido (y ampliado) en cada entrevista transformó esos eventos en fenómenos transformativos. Como lo exponen Macón y Solana (2015) al plantear que “la referencia a formas afectivas de contactarse con el pasado permite repensar no sólo qué se entiende por pasado sino también cómo concebimos el presente y el pasaje temporal entre lo que fue, lo que es y lo que será” (p.24). La entrevista lo cambia todo. No somos las mismas personas antes de entrevistarnos que después de transitar juntas esa experiencia. (Trueba, 2023)

Cada entrevista tiene su peculiaridad, hay momentos en que al escuchar los relatos de sus vivencias permiten que uno viaje en el tiempo, sienta cariño y afinidad por cada uno de los episodios vividos por ellas y sentidos por la entrevistadora como propios. Es imposible para Marlene no establecer íntimos vínculos entre los relatos de Lita y Pato con su propia historia, con aquellos hechos que sucedieron en su formación. Compañeros que ya no están, otros que aún continúan después de muchos años y otros nuevos que se van sumando en el recorrido del camino formativo y que, en ocasiones, trascendieron lo profesional para pasar a ser parte de su vida personal.



Dos docentes, o mejor dicho, tres docentes viviendo los senderos académicos en épocas diferentes, recorriendo hechos formativos, históricos y sociales diversos, que condujeron a un destino particular: “la asignatura de Evaluación”. Puede llamársele destino, casualidad, divinidad o de cualquier otra forma, lo importante es que sucedió y no fue planeado, simplemente devino. ¿Lo vivieron solas? pareciera poco probable, cada una lo pasó y continúa transitándolo, manteniéndose conectadas unas con otras desde hace un par de años. El trabajo en conjunto, el acompañamiento formativo, laboral y personal se va fortaleciendo con el pasar de los días, semanas, meses y años.

En esta relación se puede visualizar lo que Nieva Chavez y Martinez Chacón (2016) exponen con respecto a que “el aprendizaje se construye en una dinámica de interacción de sujetos, generación y transformación de cultura” (p. 17). Siendo el docente quien guía e instruye al estudiante, acciones que Lita y Pato saben llevar a cabo con Marlene, a quien vienen acompañando, guiando y estimulando a seguir con sus intereses formativos.

A lo largo de las entrevistas realizadas, también se pueden visualizar las huellas que fueron dejando otros docentes en Pato y Lita, huellas que ahora ellas comparten con Marlene, demostrando el compromiso, dedicación, entusiasmo y pasión con la que desarrollan su labor docente, y el día a día del vivir cotidiano. A esto le suman su interés y preocupación por si está bien de salud, por cómo está su situación laboral y formativa. En síntesis, ellas son parte del sostén cotidiano en la vida de Marlene.

Estas movilizaciones generadas a partir de comenzar a entrevistar permiten comprender entramados complejos que antes no se percibían, como por ejemplo la relación ficcional maestra-aprendiz entre Pato y Marlene, y abuela-nieta entre Lita y Marlene. Esta relación se construye a partir del amor, aunque a esto se superpongan intentos inconscientes de las figuras adultas acompañantes del crecimiento de la niña, actos de resistencia a que ella recorra sus propios senderos (Ogêda Guedes y Ribeiro, 2019). Se percibe una dicotomía entre impulsar el crecimiento y resistir la autonomía de Marlene cuando se le consulta y estimula por sus avances, pero no facilitan la concreción de las entrevistas, dilatando los encuentros durante meses.

Es así que el recorrido de esta tesis doctoral va dibujando su propio camino, el cual a veces avanza a pasos agigantados, como una niña que va descubriendo el mundo de infinitas y desconocidas posibilidades, al tiempo que en otras oportunidades el avance es con pasos más lentos, como en la vida de un adulto cuando no consigue el trabajo de sus sueños y todo parece costar más, lo que da la sensación de transitar con lentitud o de no avanzar.

Pero acaso ¿eso no es un proceso de tesis? Una experiencia en la que, sin una intención predefinida, las historias de las personas que uno ama y admira, movilizan hasta la fibra más escondida de sus emociones y recuerdos.

En cada diálogo que Marlene tiene con Lita o Pato, se construyen lazos que la retrotraen a su infancia, a sus tradiciones familiares, a las situaciones vividas en la facultad, e incluso a su presente y los momentos que ella vive con sus seres queridos, colegas de trabajo y amigos de la vida.

Lita y Pato fueron y son sus mentoras, y como si eso fuera poco, ellas también se transformaron en compañeras con quienes compartir el amor por la docencia y la investigación. Ahora bien, en el trabajo de campo comenzó a quedar en evidencia que vivieron experiencias que por más que hayan sucedido en diferentes contextos y momentos, hoy las unen.

Finalmente, ¿de qué tratará la tesis?



Esta es una pregunta que aún no tiene una respuesta definida. Cada vez la línea se hace más difusa entre la historia de vida de dos docentes memorables y la autobiografía de Marlene, pero esto recién lo vamos a resolver a medida que Marlene continúe avanzando en el desarrollo de su tesis, cada vez más cercanos a un enfoque antimetodológico (Nordstrom, 2018). Cada persona tiene su tiempo y este es el tiempo en que Marlene comienza a descubrir otros mundos y formas de hacer investigación, ya no tanto desde un enfoque tecnicista sino desde su propia corporeidad, de aquellas emociones que viajan con ella, de las personas que hacen a su historia y su presente.

Este trabajo pretende reflejar en primera persona las tensiones y transformaciones que una tesis doctoral puede encarnar en su viraje desde el análisis de instrumentos técnicos, pasando por el estudio biográfico de profesoras extraordinarias, para recalar, finalmente, en las afectaciones autobiográficas de una docente e investigadora en formación.

El devenir de una investigación doctoral implica que la tesis cambie al tiempo que uno es cambiado por ella, la tesis pasa a ser parte del tesista del mismo modo que podríamos decir que la misma representa una manifestación de su corporeidad. Cuando se lea la tesis de Marlene, no se leerá un texto académico, sino que se la leerá a ella y será ella quien se materialice en su texto.

Por último, deseamos manifestar en este texto la íntima relación existente entre la vida, la investigación y la docencia, aspectos que, desde nuestros marcos interpretativos, poseen límites difusos y, por momentos, se funden en una misma cosa. Lo que permite comprender que en este tipo de investigaciones es posible dejar de ser investigador para pasar a ser investigación (Ramallo, 2021).

Referencias bibliográficas

- Candellero, N. (2019). *Apuntes sobre el hombre-que-somos (Observaciones fenomenológicas sobre el hombre de hoy)*. Laborde Editor.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1998). “Asking questions about telling stories”. En Kriel, C. (ed.). *Writing educational biography: Explorations in qualitative research*. New York, NY: Garland Publishing.
- Cornejo, I. y Rufer, M. (Eds.) (2020). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. CLACSO.
- Flores, G. y Porta, L. (2019). Compromiso existencial con la enseñanza. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.10>
- Macón, C. y Solana, M. (Eds.) (2015). *Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Ciudad Autónoma de Bs. As. Recursos Editoriales.
- Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 105-114 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>
- Molinas, I; Maidana, N; Fantini, E. y Vázquez, C. (2017). Cognición situada y aprendizaje significativo: cuando la pista de skate se transforma en aula, en: Menéndez, Gustavo (et. al.) *Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y aprender*. Ediciones UNL. Pp.123-136.
- Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Nordstrom, S. (2018). Antimetodology: posqualitative generative conventions. *Qualitative Inquiry*, Vol. 24(3), 215-226.



- Ogêda Guedes, A. y Ribeiro, T. (2019). Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar uma pesquisa educativa. En Ogêda Guedes, A. y Ribeiro, T. (orgs.), *Pesquisa, alteridade e experiência. Metodologias minúsculas*. Ayvu.
- Porta, L; Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa, en *Revista de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco*. Basil https://www.academia.edu/37471889/La_expansi%C3%B3n_auto_biogr%C3%A1fica_Territorios_habitados_y_sentidos_desocultados_en_la_investigaci%C3%B3n_educativa
- Ramallo, F. (2021). Una pedagogía de la instalación. *Revista de Educación*, Año 11, N°24, Vol. 1, 41-58. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5473
- Sánchez-Martí, A. (2022). El giro afectivo y sensorial de la investigación educativa: Corporalidades, afectos y emociones. *Aula Magna 2.0. Revistas Científicas de Educación en Red*. <https://cuedespyd.hypotheses.org/11060>
- Trueba, S. (2021). La ruptura de la temporalidad en la investigación (biográfica)narrativa, en Luis Porta (coord.): *La expansión biográfica*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos.
- Trueba, S. (2022). El multiverso corpóreo (o basta de poner el cuerpo -segunda parte-), en revista *Entramados: educación y sociedad*, Vol. 9, N°11, Facultad de Humanidades de la UNMdP, 53-61. [<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6075/6288>]
- Trueba, S. (2023). Cuando la investigación afecta lo íntimo y lo íntimo transforma todo: Corporizando la investigación para investigar sin cuerpo. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, 7(2), 1–10. <https://doi.org/10.48162/rev.36.079>

Notas

¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Ciencias Sociales con mención en currículum y prácticas escolares en contexto, Doctoranda en Educación, Docente e Investigadora de la UNNE. ORCID: 0009-0008-5301-4808 / marleneesteier@gmail.com

² Profesor y Licenciado en Educación Física, Especialista en Docencia Universitaria y Doctor en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación. Docente e Investigador de la UNMdP y de la UNR. ORCID: 0000-0003-0011-5468 / sebastiantrueba@gmail.com

³ El proyecto de tesis doctoral “Historias de vida de dos docentes universitarias. Un estudio narrativo y autobiográfico en la cátedra Evaluación de la Facultad de Humanidades - UNNE” es llevado adelante por la doctoranda Marlene Steier y dirigido por el Dr. Sebastian Trueba.

⁴ Programa específico de formación en investigación narrativa y (auto)biográfica en educación, dependiente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

⁵ El acompañamiento como tutor en la elaboración del proyecto de investigación devino en director de tesis. Esta metamorfosis se dio de manera natural; sin embargo, los doctorandos tienen libertad para elegir los directores y co-directores que deseen, los cuales no necesariamente son sus tutores.

⁶ “Lita” es la Magister Ángela Teresa Kaliniuk y “Pato” es la Doctora Patricia Demuth, a lo largo del trabajo son nombradas con sus apodos por el nivel de imbricación afectiva que se estableció entre ellas y Marlene.



TEORÍA Y USOS DEL RELATO FACTUAL. APROXIMACIONES A LA NARRACIÓN EN CONTEXTOS SOCIODISCURSIVOS DIVERSOS

TEORIA E USOS DA NARRATIVA FACTUAL. ABORDAGENS À NARRATIVA EM CONTEXTOS SÓCIO-DISCURSIVOS DIVERSOS

THEORY AND USES OF FACTUAL NARRATIVE. APPROACHES TO NARRATIVE IN DIFFERENT SOCIO-DISCURSIVE CONTEXTS

María Galluzzi¹
Martín Koval²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/05mto2fji>

El relato factual, es decir, aquella modalidad del discurso narrativo que se distingue de la ficción, en un sentido pragmático, por poseer una pretensión de referencialidad en nuestro mundo real, ha recibido una atención relativamente escasa en los centros de investigación de Latinoamérica. Esto no deja de llamar la atención por el hecho de que la (re)construcción de la realidad mediante el relato es una actividad prácticamente omnipresente en las sociedades occidentales modernas: la encontramos en la conversación cotidiana, en el periodismo y la historiografía, pero también en la medicina, las ciencias, la didáctica y, de hecho, en todas las esferas en que se desenvuelve la vida social humana. Aquí, precisamente, se busca contribuir a remediar esta situación desventajosa facilitando el estudio de las características y funciones de “lo factual” en diferentes géneros y al interior de diversos ámbitos sociodiscursivos.

Hay un subconjunto de los artículos reunidos en este dossier que fueron producidos por algunos/as de los/as integrantes del Proyecto UNAJ Investiga 2020 “La textualidad narrativa. Límites e hibridaciones entre el relato factual y el relato ficcional: producción, recepción y didáctica” (2021-2023), dirigido por Martín Koval y Carina Peraldi. Estos trabajos (V. García, J. Lenga, D. Steimberg, M. Koval y R. Freschi) fueron presentados oralmente en el marco de las Jornadas “Investigaciones interdisciplinarias en el territorio en el actual contexto”, que se realizaron en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) los días 3 y 4 de noviembre de 2022, y se publican ahora por primera vez. El dossier se completa con tres artículos (M. C. Galluzzi, F. Gonzales y A. Machado Dorneles, y J. A. Vasconcelos Pacheco Ríos) que abordan las narrativas en contextos pedagógicos y académicos a partir de sus indagaciones doctorales y posdoctorales.

La aplicación de la noción de *punto de vista* a las narrativas factuales es la tarea a la que se aboca Victoria García en su “El punto de vista en el relato factual. Una aproximación a partir del testimonio”. En concreto, la autora estudia el relato testimonial a partir de un corpus de testimonios sobre la así denominada “masacre de la calle corro”, todos reunidos en *Oración* (2018), de María Moreno. La apertura a lo factual se realiza a partir de un cuidadoso trabajo analítico con el modelo narratológico de Wolf Schmid, que propuso una complejización del fenómeno del punto de vista siempre con arreglo a la ficción. Es de singular interés la atención que presta García a las dificultades inherentes a la reconstrucción de los hechos pasados a partir de las fuentes e, incluso, para los testigos presenciales, en este caso, de la muerte de Vicki, la hija de Rodolfo Walsh. Así, el relato

testimonial parece resistirse a la posibilidad de acceder a una verdad absoluta con relación al pasado.

Jésica Lengua (“La página marmolada de *Tristram Shandy* como metonimia: oscilaciones entre ficcionalidad y factualidad en la novela inglesa del siglo XVIII”) propone una relectura de la que es quizás la novela más disruptiva e innovadora del siglo XVIII, el *Tristram Shandy* (1759-1767) de Lawrence Sterne, así como de *Oroonoko or the Royal Slave* (1688) de Aphra Behn y el *Tom Jones* (1741) de Henry Fielding. Lo hace dando cuenta del modo en que, en estas obras, se interrelacionan complejamente la ficción y el discurso factual proveniente de ámbitos como el periodismo, el testimonio documental y la teoría literaria. Así, Lengua busca defender la tesis de que los géneros factuales tienen un rol determinante en los orígenes de la novelística inglesa.

Darío Steimberg (“¿Están ahí? Una discusión sobre el problema de la verdad en los “relatos factuales” a partir de *Alienígenas ancestrales*, un caso de imaginación narrativa”) se pregunta provocadoramente por la naturaleza discursiva (¿ficción?, ¿mentira?, ¿mito?, ¿relato factual?) del programa de TV *Alienígenas ancestrales*, emitido por History Channel, en el que se postulan como verdaderos hechos no demostrados científicamente e incluso, simplemente, indemostrables. El autor ensaya una posible respuesta afirmando –en una inversión de la propuesta de John Searle, centrada en la intencionalidad, que puede ser “seria” o no, del enunciador– que es necesario atender, ante todo, a las intenciones del receptor, así como al modo en que se configuran las relaciones entre los eventos más que a la relación entre estos y una pretendida realidad extratextual.

El artículo de Martín Koval, “Medicina y narración. La constitución narrativa en el relato factual: el caso de la ‘consulta médica’”, estudia un corpus de relatos de padecimiento recopilados en el Hospital El Cruce “Dr. Néstor Kirchner” de la localidad de Florencio Varela con el fin de reflexionar acerca de la estructura o constitución narrativa (*narrative constitution*). Se trata de una cuestión clásica de la narratología desde la famosa distinción entre *fábula* y *sjuzet* de los formalistas rusos en adelante, que, según constata Koval, no ha sido adecuadamente trabajada para su aplicación en entornos factuales. En concreto, el autor propone entender la constitución narrativa desde una perspectiva pragmática, es decir, que tome en consideración las determinaciones que imponen el género discursivo y el ámbito social de producción al funcionamiento de la relación entre los niveles estructurales del relato.

En “Narratología transgenérica. Dictadura y postdictadura argentina en dos poemas de Perlongher y Thénon”, Romina Freschi analiza de forma renovada los conocidos poemas “La murga, los polacos” de Néstor Perlongher y “¿Dónde está la salida?” de Susana Thénon, ambos publicados en Argentina durante la década de 1980. La autora identifica en ellos un singular régimen de significación que conecta diferentes géneros y tipologías literarias, incluyendo elementos narrativos, especialmente relacionados con la creación de narrativas factuales. En particular, estudia la correlación entre la experiencia histórica de la que surgen (dictadura y postdictadura) los dos textos y las diversas técnicas de representación desplegadas por sus autores, ligadas a la omisión, la tergiversación o la deformación y a la generación de sentidos incompletos que deben ser rellenados o corregidos por el lector. Freschi hace un aporte sustancial a la reflexión *transgenérica* sobre la poesía mediante el instrumental que provee la narratología (posclásica), que se vuelve permeable, así, a un campo que, *a priori*, le resulta del todo ajeno.

Flavia Gonzales y Aline Machado Dorneles nos proponen, en “El proceso de doctorado en el intercambio de experiencias en la investigación narrativa (auto)biográfica”, asomarnos a la vivencia sensible habitada en el desarrollo de la investigación doctoral. La experiencia

de extranjerización en el marco de un intercambio entre Brasil y Argentina es la clave de lectura que nos invitan a transitar sus autoras. La narrativa autobiográfica se instala como modo de acceso a sus voces y sentires en una trayectoria educativa y profesional en las clases populares, en la identidad constituida con los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos y en la escuela pública de Educación Básica. Leerlas nos invita al viaje revelador de modos otros de habitar la experiencia pedagógica.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como dispositivo epistemológico-metodológico se nos acerca en el artículo “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación del profesorado en red”, de Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios. La autora nos propone allí un acercamiento a la investigación-acción desarrollada conjuntamente con docentes de enseñanza primaria que narran saberes pedagógicos construidos en el cotidiano escolar de Brasil y Argentina. Nuevamente, el diálogo sensible de los profesionales de la educación de ambos países convoca al encuentro de saberes a través de la narrativa de sus protagonistas como modo de construcción de conocimiento vivencial.

Las voces de las docentes de Historia de las escuelas secundarias de Mar del Plata se conjugan en el entramado de la lectura de los documentos jurisdiccionales para acercar al lector a modos alternativos de pensar el lugar del relato de ficción en las clases de Historia. En “La composición de entramados narrativos para habitar los relatos de la historia. Imbricaciones de la práctica docente”, María Galluzzi nos presenta la investigación desarrollada en torno a las prácticas narrativas ficcionales en la disciplina escolar Historia, a partir de la implementación curricular de orientaciones didácticas que contempla la ficción como modo de construir conocimiento científico-escolar. Desde una perspectiva teórica que recupera los aportes de Jerome Bruner como referente del campo, tensiona la práctica docente en una mirada intimista de sus protagonistas.

Contar historias es una práctica tan antigua como la humanidad misma. Componer un relato requiere de ciertas estrategias que adquirimos con el paso de los años en la experiencia vital del entramado dialógico que abraza nuestra habitabilidad. Sin dejar de advertir los peligros inherentes al paradigma de la “posverdad”, se trata de tomar distancia crítica de una concepción cientificista del relato en cuanto rígidamente ligado a los hechos “según ocurrieron”, cuando se enuncia la vida en su devenir en todos y cada uno de sus órdenes. No es, entonces, dicha premisa la que convoca aquí; muy por el contrario, buscamos desbordar los límites para zambullirnos en las profundidades de la narrativa como forma discursiva socialmente válida. Los/las invitamos a la lectura de esta propuesta, que surge de la colaboración interdisciplinaria entre la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche, lo que constituye de por sí un hecho a celebrar.

Notas

¹Profesora en Letras (UNMdP), Especialista en docencia Universitaria (UNMdP), Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación. Miembro del GIEEC-CIMED (UNMdP), Observatorio de Educación (FH-UNMDP), ISTE (UNMdP).

² Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador Asistente (CONICET). Docente de la UBA y de la Universidad Nacional Arturo Jauretche.



MEDICINA Y NARRACIÓN. LA CONSTITUCIÓN NARRATIVA EN EL
RELATO FACTUAL: EL CASO DE LA “CONSULTA MÉDICA”

MEDICINA E NARRAÇÃO. A CONSTITUIÇÃO NARRATIVA NO RELATO
FACTUAL: O CASO DA “CONSULTA MÉDICA”

MEDICINE AND NARRATION. THE NARRATIVE CONSTITUTION IN
THE FACTUAL NARRATIVE: THE CASE OF THE “MEDICAL
CONSULTATION”

Martín Koval¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/bwnkfkeiw>

Resumen

Este trabajo busca hacer un aporte al estudio de la constitución o estructura narrativa en los relatos factuales, postulando la necesidad de incluir variables pragmáticas para su correcta determinación. Esto quiere decir que la constitución narrativa de un relato factual varía dependiendo del género discursivo y de su contexto de producción. Aquí nos centramos en un solo género, de carácter interaccional: el relato de padecimiento tal como este ocurre en la primera consulta médica. En el análisis de nuestro corpus, compuesto por consultas médicas grabadas en un hospital público del Gran Buenos Aires, procuramos demostrar, además, algunas de las diferencias existentes entre el relato factual y el relato ficcional. Finalmente, ofrecemos el esbozo de un modelo para la comprensión de la constitución narrativa, que, siguiendo en parte a Wolf Schmid, intenta superar las limitaciones de la distinción tradicional, heredada del formalismo ruso y el estructuralismo, entre “historia” y “discurso”.

Palabras clave: constitución narrativa; relato factual; relato ficcional; consulta médica; relato de padecimiento

Resumo

Este artigo busca contribuir para o estudo da constituição ou estrutura narrativa em narrativas factuais, postulando a necessidade de incluir variáveis pragmáticas para sua correta determinação. Isso significa que a constituição narrativa de um relato factual varia de acordo com o gênero discursivo e seu contexto de produção. Aqui nos concentramos em um único gênero, de caráter interaccional: o relato do sofrimento como ocorre na (primeira) consulta médica. Na análise de nosso corpus, composto de consultas médicas registradas em um hospital público da Grande Buenos Aires, também procuramos demonstrar algumas das diferenças entre o relato factual e o ficcional. Por fim, oferecemos o esboço de um modelo para entender a constituição narrativa que, seguindo parcialmente Wolf Schmid, tenta superar as limitações da distinção tradicional, herdada do formalismo e do estruturalismo russo, entre “história” e “discurso”.

Palavras-chave: constituição narrativa; relato factual; relato ficcional; consulta médica; relato de sofrimento

Abstract

This paper seeks to make a contribution to the study of narrative constitution in factual narratives, postulating the need to include pragmatic variables for its correct determination. This means that the narrative constitution of a factual narrative varies depending on the discursive genre and its context of production. Here we focus on a single genre, of an interactional nature: the illness narrative as it occurs in the (first) medical consultation. In the analysis of our corpus, composed of medical consultations recorded in a public hospital in suburban Buenos Aires, we also sought to demonstrate some of the differences between the factual and fictional narratives. Finally, we offer the outline of a model for understanding narrative constitution, which, partly following Wolf Schmid, attempts to overcome the limitations of the traditional distinction, inherited from Russian formalism and structuralism, between “history” and “discourse”.

Keywords: narrative constitution; factual narrative; fictional narrative; medical consultation; illness narrative

Recepción: 20/09/2023

Evaluación: 16/10/2023

Aceptación: 30/10/2023

1. Introducción

La distinción *historia/discurso* no solo es “la leche materna de la narratología” (Phelan, 2011, p. 58) sino que también resulta inherente, en cuanto su consecuencia necesaria, a una definición de la narración como la que propuso el ya célebre Gérard Genette: “la representación [= discurso] de un acontecimiento o de una serie de acontecimientos [= historia], reales o ficticios, por medio del lenguaje” (1970 [1966], p. 193). En líneas generales, estos dos niveles fundamentales de la constitución narrativa han sido concebidos históricamente sin prestar demasiada atención al tipo de vínculo con el mundo real, por mucho que Genette use el término “reales”. La razón de este desdén es evidente: casi ninguno de los modelos creados desde los formalistas rusos en adelante fueron ideados para analizar textos factuales, en los que la fidelidad respecto del mundo real es, por principio, determinante².

Entre los *desiderata* de la teoría de la narración se halla el estudio de la aplicabilidad de dichos modelos en ámbitos no ficcionales. Más allá de los avances que se han hecho a este respecto³ no se ha emprendido aún la tarea de indagar la estructura de los relatos en la diversidad de los ámbitos factuales (periodismo, ciencias, medicina, derecho, vida cotidiana, etc.) y los géneros narrativos. Nuestro trabajo, escrito bajo el convencimiento de que “[aún no apreciamos tanto como deberíamos la importancia de los esquemas y modelos narrativos *en todos los aspectos de nuestras vidas*” (Culler, 2006 [1981], p. 130; nuestro subrayado), apunta hacia el cumplimiento de esa meta ambiciosa, pero se centra únicamente en un género particular del ámbito médico, el relato de padecimiento tal como se da en el contexto de la consulta médica.⁴

A continuación, ofrecemos: 1. Una breve reseña histórico-crítica de los principales aportes a la reflexión sobre la constitución narrativa; 2. Una defensa del imperativo de analizar la dicotomía *historia/discurso* de modo diferenciado en el relato factual respecto del relato de ficción, sobre la base de la premisa de la preexistencia

(onto)lógica de los eventos por sobre su representación y de la constatación de la determinabilidad o decidibilidad de principio del límite entre los dos niveles en los textos factuales de tipo interaccional; 3. Un modelo basado en la última versión del de Wolf Schmid (2005, rev. y aum. 2014) pero diseñado especialmente para el análisis de consultas médicas sobre la base de nuestro corpus,⁵ que tiene en cuenta su condición de género interaccional⁶ e implica la postulación de una determinación pragmática de la estructura de los relatos.

2. La constitución narrativa: algunos enfoques narratológicos históricos, binarios y ternarios

La primera aproximación moderna al problema que nos ocupa es la distinción entre *fábula* y *sjužet* que llevaron a cabo los formalistas rusos en la década de 1920. Si bien hubo varios autores que se ocuparon con esta oposición (como Víctor Shklovski), el que más se destaca es el aporte de Boris Tomashevski en el capítulo “Temática” de su *Teoría literaria* (1925; rev. 1928), que alcanzó gran difusión en los estudios literarios de los países occidentales en general y en Argentina en particular. Allí, partiendo de la noción de “motivo” (que es asimilable a la de evento o acontecimiento), Tomashevski distinguió los dos niveles (*fábula* y *sjužet*) del siguiente modo:

Los motivos combinados entre sí constituyen la armazón temática de la obra. En esta perspectiva, la *fábula* se muestra como el conjunto de los motivos considerados en su sucesión cronológica y en sus relaciones de causa a efecto; el *sjužet* es el conjunto de esos mismos motivos, pero dispuestos con arreglo al orden que observan en la obra. Con respecto a la *fábula*, poco importa que el lector se entere de un acontecimiento en cierta parte de la obra más que en otra, y que tal acontecimiento le sea comunicado directamente por el autor o a través del relato de un personaje, o aún por medio de alusiones marginales. Por el contrario, solo la presentación de los motivos cuenta en el *sjužet*. Un incidente en la vida real puede servir de *fábula* al autor. El *sjužet*, en cambio, es una construcción enteramente artística. (Tomashevski, 1999 [1925], p. 203s.)⁷

En una palabra: la *fábula* es lo que ha ocurrido efectivamente; el *sjužet* es el modo en que el lector se ha enterado de lo sucedido. (p. 203)

Entre las afirmaciones que realiza aquí Tomashevski, nos interesan particularmente dos, que podemos explicar de este modo:

1. La *fábula* es ya algo configurado (estéticamente) pues en ella los eventos están ordenados no solo temporalmente sino también en un sentido causal.⁸ Agregamos: supone un primer grado de elaboración respecto de la mera sucesión de los eventos en el tiempo, pues para que algo pueda ser considerado efecto de una cosa anterior es necesaria una *jerarquización* y, muchas veces, en los asuntos que conciernen a las intenciones y motivaciones del ser humano (es decir, dejando de lado los determinismos que obedecen a leyes naturales), una *interpretación* de lo que, en definitiva, no es más que una sucesión de hechos no diferenciables cualitativamente en el flujo incesante del devenir, que no contempla ninguna perspectiva humana.

Esto último queda bastante claro cuando hacemos el simple ejercicio mental de suponer por un momento que el famosísimo ejemplo con el que E.-M. Forster diferencia la *plot* (“trama”, que tiene una estructura lógico-causal y que es asimilable a la *fábula* de Tomashevski) de la *story* (“historia”: una mera sucesión

cronológica de los eventos, como la *crónica*⁹⁾ es un enunciado dentro de un texto factual. Forster, recordemos, dice: “Una *story* es: ‘El rey murió y luego murió la reina’. Una *plot* es: ‘El rey murió y luego la reina murió de pena’” (1972 [1927], p. 35). Pues bien, ¿qué periodista, por más interiorizado que esté en los asuntos que afectan a la familia real, se hallaría en una posición epistemológica tan privilegiada como para poder afirmar, *con certeza absoluta*, que “la reina murió *de pena*” (y de una pena causada por la muerte de su marido) y no por alguna otra razón?

2. La segunda cita –una nota al pie que fue borrada de las subsiguientes ediciones– y la última oración de la primera generan ciertas dudas respecto de la naturaleza de la fábula: si el *sjuzet* es “enteramente” artístico, ¿la fábula no lo es porque contiene algo de lo efectivamente ocurrido, sea en el mundo real (relato factual) o en el ficcional (de una novela, por ejemplo)? Si bien los hechos que contiene no son preliterarios, la fábula pareciera, con todo, ser más “natural” que el *sjuzet*, pues guarda una relación más inmediata con la realidad, de la que puede tomar incluso sus materiales. No importa tanto que resolvamos esta duda suscitada por la relativa ambigüedad del texto como el hecho de que ella hace explícito el problema irresuelto o no tenido adecuadamente en cuenta por el modelo: la relación con la realidad.

Fue importante para el desarrollo de la comprensión de la constitución narrativa la recepción de los formalistas rusos por el estructuralismo francés, con Roland Barthes (*récit/narration*) y Tzvetan Todorov (*histoire/discours*) a la cabeza, sobre todo por sus respectivos artículos publicados en el famoso 8º número de la revista *Communications* (1966). La narratología clásica alcanzó, sobre esta base, dos formulaciones canónicas: por un lado, en el modelo de tres niveles – *histoire/récit/narration*– de Gérard Genette (1971 y 1983) y, por otro, en la distinción binaria entre *story* (el qué) y *discourse* (el cómo) de Seymour Chatman (1978). A su vez, si Chatman inspiró los modelos de Gerald Prince (1982) y Matías Martínez/Michael Scheffel (1999), la propuesta de Genette fue retomada sin grandes alteraciones por autores como Shlomith Rimmon-Kenan (1983), H. Porter Abbott (2002), Mieke Bal (1977 y 1985) y, en el ámbito hispanohablante, José Ángel García Landa (1998).¹⁰

En Karl Köhle y Armin Koerfer (2012), por poner un ejemplo del ámbito médico¹¹, se da una suerte de retorno del modelo dicotómico. Ellos hablan de “crónica” (*Chronik*) y de “Narrativ” (que parece traducir el término inglés *plot*) y fundamentan la distinción recurriendo al ejemplo de Forster (1927) al que recién hicimos referencia¹². La reorganización de los hechos de la crónica por la narración serviría a los fines de la “autocomprensión del [hablante]”¹³; la sensación de vulnerabilidad que produce la enfermedad se conjura al ordenar en un todo inteligible los eventos, que se presentan ahora como regulados por “relaciones plausibles” (2012, p. 369) y no por lo anárquico. Lo que creemos es que la aplicación automatizada al ámbito factual de modelos ideados para textos ficcionales no permite captar algunas particularidades del relato factual, y que este inconveniente se agudiza si no se presta atención al género discursivo específico cuya constitución narrativa se desea analizar.

3. Sobre la distinción *historia/discurso* en el relato factual: hacia el reconocimiento de la necesidad de un enfoque diferencial

3.1. Una defensa de la (obvia) primacía de los hechos (historia) sobre el discurso en la consulta médica

La distinción entre *historia* y *discurso* tal como fue concebida por la narratología clásica (y, sobre todo, por Chatman) se constituyó en blanco de ataque de algunas propuestas deconstructivistas, entre las que sobresale la de Jonathan Culler en un artículo de 1981 que ha sido muy comentado (y criticado) durante las décadas de 1980 y 1990. En concreto, Culler cree encontrar una “cierta fuerza auto-deconstructiva en el relato” que lo lleva a postular la existencia de “dos lógicas” que coexisten conflictivamente y, más aún, pondrían en duda cualquier posibilidad de una ciencia no contradictoria y coherente de la narración. Esas dos lógicas pueden comprenderse a partir de la respuesta que elija darse a la pregunta de qué es primero: los eventos (la historia) o la organización discursiva (2002 [1981], p. 130).

En el primer caso los eventos causan (motivan) su representación en el discurso y, en el segundo, son concebidos en cuanto producto del discurso. Culler aclara: “la distinción entre historia y discurso solo funciona si hay una determinación de uno por el otro”, por lo que “el analista siempre tiene que decidir cuál será tratado como dado y cuál como producto”. El problema es, para el autor, que “cualquier decisión lleva a una narratología que pierde algo de la curiosa complejidad de los relatos y falla en dar cuenta de gran parte de su impacto” (p. 130), en la medida en que “el poder del relato depende precisamente del uso alternativo de los extremos, del riguroso despliegue de dos lógicas, cada una de las cuales funciona excluyendo a la otra” (p. 123).

Si se concibe que los hechos son un mero producto del discurso, sigue Culler, “los textos [pierden] su poder de intriga y dislocación”, pues en ese caso se invisibiliza el hecho de que el discurso opera “una selección e, incluso, una supresión de posible información” del plano de la historia (p. 130), lo que genera un interés por conocer lo que realmente pasó; si, en cambio, se considera que los eventos preexisten independientemente y el discurso solo los representa textualmente, se pasa por alto que hay instancias del relato que “subvierten el funcionamiento de las narrativas presentando los eventos no como dados sino como producto de fuerzas o requerimientos discursivos” (p. 119). Una de las lógicas, la de la preexistencia de los eventos, es la de los modelos clásicos, por lo que Culler se esfuerza en proporcionar ejemplos que darían cuenta de la otra.

Pasamos por alto los ejemplos extraídos del *Edipo* de Sófocles y de la novela *Daniel Deronda* de George Eliot porque corresponden al ámbito ficcional y, además, han sido largamente discutidos y refutados (cf. Chatman, 1988; Adams; 1989; Ryan, 1991; Fludernik, 2002 [1996], y Kafalenos, 1997). En cambio, ya que la doble lógica, “la prioridad de los eventos y la determinación del evento por estructuras de significación” (Culler, 2002 [1981], p. 124), “no está en absoluto confinada al relato ficcional” (p. 125), aludiremos brevemente a lo que Culler dice respecto de lo factual; en particular, a sus argumentos con relación al caso clínico del “hombre de los lobos”, analizado por Sigmund Freud en “Historia de una neurosis infantil” (1914, publ. 1918), que no resulta ajeno a nuestro interés por el hecho de que es un relato sobre un trastorno de la salud.

Se trata del caso de un niño que a partir de los cuatro años de edad desarrolla un trastorno compulsivo que Freud, sobre la base de una interpretación de los sueños de su paciente, ya adulto, explica a partir del descubrimiento o la suposición de que,

cuando tenía un año y medio, el niño fue testigo involuntario de cómo su padre y su madre mantenían relaciones sexuales. Este es un hecho primordial que habría instalado un trauma en su psique infantil y en el que Freud encuentra una explicación genética plausible del desarrollo de toda la sintomatología posterior del hombre adulto que asiste a su sesión de terapia.

Lo que Culler remarca es que, para Freud, este hecho puede haber ocurrido realmente o ser una mera fantasía; no le importaría, en definitiva, porque “las dos alternativas nos dan narraciones muy similares” (2002, p. 126). Las “dos lógicas” se verifican aquí: si el hecho sucedió, los eventos preexisten al discurso, tienen una “vida” autónoma, por así decir, pretextual. De lo contrario, el analista (Freud), debe entenderlo como de todos modos ocurrido (como hecho de la imaginación), en aras de la significación general del relato y de la posibilidad de volverlo inteligible. La “indecidibilidad” respecto si el evento ocurrió en cuanto hecho fáctico o si el hecho debe su existencia a los requerimientos del discurso (de Freud) “es el efecto de la convergencia de dos lógicas narrativas que no dan lugar a una síntesis” (p. 126).

Lo cierto es que, para el analista de la constitución narrativa del relato, no importa si el niño fue testigo del acto sexual de sus padres o lo imaginó, pero no por las razones que hace suyas Culler, sino porque en ambos casos el hecho existió (sea de forma externa o mental) y, por lo tanto, es localizable en un momento temporal preciso, que es siempre anterior tanto a la emergencia del trauma, en cuanto es su causa, como a su representación en el discurso, del que constituye su materia. Lo que Culler toma como producido por las necesidades del discurso de Freud (que el niño únicamente se imaginó que veía copular a sus padres) es en realidad un posible hecho mental que, de confirmarse, podría ser situado con precisión en un punto temporal del nivel de la historia¹⁴; en los entornos factuales, claro está, la historia refiere al mundo real, en el que sucedió una de las dos cosas: o bien el niño presenció realmente a sus padres copulando, o bien se imaginó que era testigo de una escena tal.

Si bien es cierto que la relación entre “el evento [historia] y su reelaboración significativa [en el nivel del discurso] es una de sospecha y conjetura” (Brooks, 1979, p. 77), para la correcta recepción de los textos factuales hay que suponer que la verdad (lo que realmente sucedió) siempre puede ser recuperada, por más que, en el caso concreto del que se trate, no se lo pueda hacer nunca a causa de alguna razón coyuntural. En la medida en que el referente del texto factual es el mundo real, en el que, como en el nivel estructural de la historia, los hechos tuvieron lugar de alguna manera y no de otra, la verdad siempre *podría llegar a determinarse*, aunque los medios humanos no alcancen (por ejemplo, por fallas en la investigación, por la desaparición física de todos los participantes o por el olvido, etc.) y haya que recurrir, como último recurso, a la omnisciencia de Dios o a la conciencia.

En el ámbito ficcional, los hechos son *producidos performáticamente* por el acto comunicativo en el que un autor real crea, de la nada, una segunda situación comunicativa, imaginaria. En la narración de ficción y desde el punto de vista de la comunicación real entre un emisor (el autor) y un receptor (el lector) reales, en efecto, no puede hablarse lógicamente de “una pre-ocurrencia literal de los eventos” (Chatman, 1988, p. 11)¹⁵. Pero en el ámbito factual ocurre otra cosa: el autor real no produce los hechos sino que los constata, ya que estos están dados de



antemano e independientemente de toda elaboración textual.¹⁶ Aquí la pre-ocurrencia de los eventos sí es literal: la secuencia de hechos en la historia, que si bien es un nivel al que solo se accede por abstracción a partir del nivel del discurso, refiere, con todo, a sucesos de la realidad, de la que se postula como su reproducción fidedigna.¹⁷

3. 2. La narración homodiegética en la ficción y en los relatos de padecimiento: la decidibilidad *de principio* en el contexto factual de la consulta médica

En la línea de los que refutan de manera convincente las tentativas de “deconstruir” la oposición binaria *historia/discurso* está también Dan Shen (2002), que, tras tirar por la borda los argumentos de Culler, propone investigar, con todo, “ciertas áreas en las que esta distinción no es defendible” (p. 229). Para Shen, “[l]a distinción entre historia y discurso se difumina cuando una elección discursiva provoca un cambio en la realidad ficticia, o cuando un elemento pertenece al mismo tiempo al nivel de la historia y al del discurso” (p. 230); esto acontecería sobre todo en las áreas que Genette denominó “modo” y “voz”, y, en particular, en los casos del discurso narrado (distancia), la focalización interna (perspectiva) y la narración homodiegética (voz). En lo que sigue, únicamente nos referiremos al argumento que usa Shen con relación a la homodiégesis, por ser la forma que asumen, por definición, los relatos de pacientes:

En la narración homodiegética [...] la frontera entre historia y discurso puede disolverse cuando la función del yo narrador (que pertenece al nivel del discurso) y la función del personaje (que pertenece al nivel de la historia) convergen o no pueden distinguirse. Como el narrador está contando su propia historia, a veces es difícil, por ejemplo, distinguir el punto de vista del yo narrador (que pertenece al nivel del discurso) del punto de vista del personaje (que pertenece al nivel de la historia) en narraciones en las que hay poca distancia entre ambos[,] [...] sobre todo cuando las relaciones de la historia se extienden hasta el presente de la narración. (p. 238s.)

El ejemplo que propone está extraído del final de “Mi viejo” (*My Old Man*, 1923) de Ernest Hemingway, un cuento en el que Joe, un ingenuo narrador en primera persona, parece cuestionar (solo momentáneamente) la imagen que siempre tuvo de su padre, jinete de caballos de profesión, luego de escuchar cómo dos apostadores resentidos lo injurian tras su muerte en un accidente en una carrera. Un colega del padre muerto trata de convencer a Joe de que el viejo era una persona estupenda, y entonces hay un sugestivo cambio del tiempo verbal al presente: “Pero no sé. Creo que cuando empiezan a hablar no dejan títere con cabeza” (cit. en Shen, 2002, p. 239). Estas dos oraciones finales comunicarían, *al mismo tiempo*, la reacción inmediata de Joe a lo que le dicen (nivel de la historia) y la mirada del narrador en el presente (nivel del discurso), sin que se pueda decidir realmente quién de los dos lo piensa.

Lo que notamos es que en los relatos (homodiegéticos) de pacientes de nuestro corpus no se produce dicha indecidibilidad, por la sencilla razón de que se trata de textos factuales. En el ámbito factual el mundo textual evocado guarda una relación de identidad con nuestro mundo real (o “mundo actual”, *actual world*, para la semántica de los mundos posibles), en el que los hechos (sean mentales o externos) ocurren en un punto temporal preciso que, por lógica, siempre puede ser



identificado, por más que no se lo pueda hacer *de hecho*, como ya se explicó, por las razones coyunturales que fuere. En todo caso, como los relatos recopilados fueron producidos en contextos conversacionales, en los casos en que el profesional duda siempre puede preguntar para averiguar si un determinado pensamiento o sentimiento le pertenece al yo narrador y/o al yo agente (él mismo en el pasado) de su relato.

El siguiente fragmento, que sirve para dar cuenta de lo que decimos, está extraído de la consulta de Mirta, una paciente con poliglobulia de unos 65 años de edad que, al momento de la grabación, se recupera de un ACV y se encuentra ya a pocos días del alta médica. Lo llamativo de este caso es que Mirta sufrió el ACV en el propio hospital, al que había asistido dos semanas antes para hacerse una sangría de rutina, según su propia explicación. Más aún, los hechos evocados tuvieron lugar en la misma sala en la que la visita ahora la médica, que, para iniciar la conversación, le pregunta por qué está internada:¹⁸

- 5 M ¿QUÉ te pasó'? comentame. ¿por qué estás internada?
6 P bueno yo vine a hacerme una sanGRÍA eh eh en el hospital de día. me hice la sangría.
7 P terminé de hacerla como a las cuatro de la tarde. mi esPOso me trajo, me dejó y
8 P después me vino a buscar.. entonces yo lo llamo y le digo a (?). mira ya me pusieron el
9 P suero así que venite para acá para buscarme. buEno. el venía para acá para buscarme
10 P y YO tenía que salir del hospital de día. entonces me sacaron,/ el doctor./ me dA: la
11 P enfermera la el té con galleti:tas por si se me bajó la:/ el azúcar o una cosa así. este::
12 P yo mE sie:nto en la ca:ma y ella me dice que cuidado no te vayas a a caer (?) bueno
13 P (?). no no. está bien. me senté en la cama para tomar me dice mirá que está muy
14 P caliente no te vayas (?a quemar). y:: empecé a:/: ella se fue. me lo dejó ahí. yo me
15 P acomodo. para tomar el té y agARro el el/ las galletitas y trato de abrirlas y NO
16 P PUEDO. no puedo.. esta mano no se me movía no se me movía.
17 P

En el relato de Mirta, que es una narradora autodiegética como Joe en el cuento de Hemingway, hay elementos que se ubican tanto en el plano de la historia como en el del discurso, por el solo hecho de que el yo narrador y el yo agencial tienen la misma identidad y, además, porque la consulta se produce en la misma locación en la que tuvo lugar el inicio del ACV. El uso de los adverbios de lugar *acá* (línea 9) y *ahí* (15), y del adjetivo determinante en la frase “*esta mano*” (16) resultan claves para entenderlo. Los primeros ubican a los hechos en la situación comunicativa (nivel del discurso), pero, al *mismo tiempo*, sirven para organizar la secuencia de los eventos narrados en la historia. Lo mismo acontece con el señalamiento, por parte de Mirta, de su mano, que es la que, en el nivel de la historia, dejó de moverse, pero también la que es mirada, en el presente, por la médica.

El “*acá*” y el “*ahí*” señalan, en el nivel de la historia, respectivamente, al hospital y a la mesita en la que la enfermera le dejó el té; y, en el nivel del discurso, a los mismos objetos, pero en cuanto dados en la situación comunicativa; y la mano que la médica mira es, evidentemente, la misma mano que Mirta no podía mover cuando sucedieron los eventos. Pero esto no vuelve difuso el límite: entendemos que el hospital, la mesa y la mano son los mismos, *pero también distintos*, ya que entre medio ha transcurrido un lapso de tiempo (dos semanas). Esto da cuenta de la primacía lógico-temporal de los hechos y los “*existentes*”¹⁹ de la historia sobre su presentación discursiva. La distinción *historia/discurso* se conserva, por más que un mismo elemento pertenezca al mismo tiempo a los dos niveles.



Se podrá decir que nuestro ejemplo es forzado por el hecho de que el acto de enunciación se produce en el lugar de los hechos evocados. Pero hay otros trechos de la misma entrevista que también muestran en qué medida la ambigüedad constitutiva del ejemplo del relato homodiegético de Hemingway analizado por Shen, que supone un desafío para la distinción historia/discurso, no aplica en contextos factuales. Lo que veremos ahora es cómo la médica, mediante sus preguntas, logra restablecer la diferenciación entre los niveles de la historia y el discurso cuando el límite se vuelve opaco por la forma en que la paciente presenta los hechos. El que la médica pueda resolver las ambigüedades con sus intervenciones da cuenta de una importante característica diferencial del relato de padecimiento (factual) respecto del cuento (ficcional) del escritor norteamericano²⁰.

En las líneas 24-34, Mirta presenta el momento en que le quiere decir algo a la enfermera y no puede, lo que instala la certeza de que está sufriendo un ACV. La pregunta de la médica (32-33) apunta a dejar en evidencia en qué medida el yo narrador y el yo agencial del relato comparten o no un determinado conocimiento. El que la paciente responda afirmativamente (ella aclara que ya en el tiempo de la historia era consciente de que no estaba hablando sino balbuceando) no implica una difuminación del límite entre historia y discurso, sino únicamente que no hay asimetrías respecto de la información que manejan agente y narrador *a ese respecto*. En cambio, sí existe una asimetría entre ambas, por ejemplo, respecto de la conciencia del ACV: “no asocié el ACV”, dice la paciente en la línea 73.

En las líneas 44-49 aparece la risa, que parece restarle seriedad a un evento que, por definición, es traumático; lo mismo en las líneas 57-69, en donde se refiere a la llegada del esposo y su sorpresa cuando le dan “las cosas y no la esposa” (61). En la línea 71 aparece otra pregunta clave de la médica, que tiene, para nosotros, la misma función que la de las líneas 32-33: restablecer el límite preciso entre historia y discurso, gracias a las posibilidades que otorga la conversación cara a cara. Esta determinabilidad *de principio* de los dos niveles nos hace sospechar que la constitución narrativa del relato de padecimiento (¿y del relato factual?) tiene una naturaleza que se diferencia de la estructura de la narración ficcional.

- 24 P claro. y no tenía fuerza la izquierda. entonces digo yo. No. ¿que hago?. muchas veces me
25 P había agarrado eso.. pero no tan así. pero no tan como eso/ ESA vez. entonces tenía el
26 P timbre y lo apreto con esta mano. entonces viene la enfermera y me dice ¿te
27 P quemaste?. no le digo yo. mo. me salió como un gorjeo como un bababada
28 P ajá
29 M
y ella me repite qué te pasa y yo no le re/ yo le respondía. pero no lo responDÍA
30 P
con palabras. como balbuCEAba. dice ella. entonces ella llama a
31 P ¿vos te dabas cuenta que estabas
32 M
diciendo cualquier cosa?./ que no te salía lo que querías decir?
33 M sí. exacto
34 P
y que yo a la vez le decía a ella que lo que me estaba pasando.. y:: no podí:::A. vinieron
35 P las otras enfermeras y me decían pero ¿qué te pasa?. ¿qué tenes?. ¿que sentís?. y yo les
36 P decía y no había forma de que me entendieran lo que yo sentía. entonces ella no sabe
37 P qué hacer y le dice la otra.. la llevamos a: tera/ a guardia le dice.. bueno. vamos. fue una
38 P a buscar algo al../ para que me lleven a guardia a avisar que (?) y cuando lle../ le digo



- 39 P ahí están mis cosas. yo tenía una bolsita donde yo me había puesto en el camión para
 40 P estar ahí. ahí está mi ropa, mis
 41 P zapatos están en el baño. no están ahí.. le digo ponelos ahí en el
 42 P ¿todo eso te salió?
 43 M NO. <risas> yo le hacía con seña+
 44 P o sea TODO ESO estaba en tu cabeza pero no salía eso <risas>
 45 M claro. NO SALÍA NO. y yo le decía y entonces ella ella claro trststsste y yo, entonces ella
 46 P me dice tus zapatos, quieres ponerte tus zapatos, tststs <risas> no. le digo que pongan
 47 P ahí y que se lo den a mi marido, es lo que yo le decía, pero no me salía eso
 48 P
 49 P [...]

 57 P bue:no este:: me LLEVARon.. ella agarró dice que mi marido estaba afuera que apareció
 una enfermera y le dijo estas son las cosas de su esposa y mi marido dice CÓMO SI YO
 58 P VENGO A BUSCAR A MI ESPOSA <riendo fuerte> [dónde está mi esposa'..+ bueno
 59 P le traían las cosas y no la esposa
 60 P no <riendo fuerte> decía ¿a QUIÉ::N LE PREGUNTO+?. bueno <más bajo> este::+ y me
 61 P dejaron ahí con las cosas de mi esposa
 62 M lo dejaron ahí parado
 63 P si. a mí me llevaron a la guardia.. en la guardia me pregunTA::ban y yo le contestaba lo
 64 P que me preguntaba. pero no no no habían palabras. era balbuceo y yo los miraba cómo
 65 P diciendo CÓMO NO ME ESTÁN ENTENDIENDO <riendo> cómo no me están
 66 P entendiendo+. en ningún momento yo perdí LA CONCIENCIA
 67 P vos sos consciente de todo a lujo de detalle. de todo lo que pasó
 68 P sí. exacto

 69 M en ese momento. ¿vos estabas preocupada?
 70 P SÍ:: NO preocupA.da por mí. sino este: ¿qué es lo que me estaba pasando?, no entenDÍA
 que es lo que me estaba este:: pasando.. no asocié el ACV
 71 M
 72 P
 73 P

4. Hacia un modelo pragmáticamente orientado de la constitución narrativa de los relatos de padecimiento

En lo que hemos dicho hasta aquí hay algo que puede prestarse a confusión: hemos dicho²¹ que, en entornos factuales, el nivel de la *historia* refiere “a sucesos de la realidad, de la que se postula como su reproducción fidedigna”. Pero al comentar la noción de *fábula* de Tomashevski, que no se diferencia mucho de nuestra *historia*, dijimos que las relaciones de causalidad que aparecen en ella (al menos, cuando no obedecen a un determinismo natural) suponen una jerarquización e, incluso, una interpretación que, en cuanto tal, no puede hallarse en “la realidad”. Esta ambigüedad nos lleva a postular, con Schmid²², la necesidad de subdividir el plano del *qué*, el de lo representado por el discurso, en dos niveles, el de las relaciones lógico-causales entre los eventos (Schmid lo llama *Geschichte*, historia) y uno más “profundo” que constituye el sustrato a partir del que aquel selecciona determinados elementos y no otros, que recibe el nombre de *Geschehen* (ingl. *happenings*; esp. *hechos* o *acontecer*) en Schmid.

Para Schmid, el *Geschehen* es “la totalidad amorfa de las situaciones, personajes y acciones de la obra narrativa que están representados explícita o implícitamente, o

implicados lógicamente”. Es, así, básicamente, un continuum “espacialmente ilimitado, prolongable infinitamente al pasado, que hacia dentro puede ser segmentado infinitamente y concretizado en una cantidad infinita de cualidades” (2014, p. 223). La historia (*Geschichte*) es el resultado de dos operaciones de *selección* a partir del *Geschehen*, que transforman la infinitud de este último “en una forma limitada y significativa”: una selección de factores del acontecer (situaciones, personajes y acciones), de un lado, y de determinados rasgos del “conjunto infinito de las cualidades atribuibles a los factores seleccionados del acontecer” (223), de otro.

La historia, agrega Schmid, abarca “los estados de cosas explícitamente representados y provistos de determinadas cualidades, las situaciones, personajes y acciones denotadas y cualificadas”. La historia contiene los factores seleccionados del acontecer *in ordo naturalis*, a diferencia de lo que ocurre en el siguiente nivel, el del *relato* (*Erzählung*), que los lleva a un *ordo artificialis* por medio de un proceso de linearización (aquellos eventos que en la historia, por ejemplo, se daban en simultáneo ahora aparecen uno tras otro) y de permutación (analepsis, prolepsis, etc.). Finalmente, el nivel de la presentación del relato (*Präsentation der Erzählung*) es el nivel fenotípico, el único accesible a la observación directa, y supone la manifestación del relato en un médium concreto: verbal, fílmico, mímico, musical, figural y etcétera (224).

Lo que tomamos de Schmid es, sobre todo, la idea de que es en algún punto entre el nivel del *Geschehen* –que preferimos llamar *sustrato*²³– y el de la historia que se realiza una buena dosis de la “significación”, la atribución de sentido. Aquello que afirma Donald P. Spence sobre la narración, esto es, que su función antropológica ha sido –desde tiempos inmemoriales– y sigue siendo la de “convertir los acontecimientos en significados” (*turning happenings into meanings*; Spence, 1987), se aprecia en buena medida en el modo en que la historia selecciona determinados eventos del *Geschehen*-sustrato y los jerarquiza en cuanto los coloca en posición de causa o efecto. El resultado de todo esto es la “imposición” de una interpretación (humana, subjetiva, etc.) a hechos o cadenas de hechos.

También para los relatos de padecimiento es válido afirmar que el sustrato incluye, además de lo efectivamente seleccionado por la historia, lo implicado lógicamente y lo implícito, y que se trata de un plano estructural en el que existen en potencia aquellas conexiones de causalidad dejadas de lado por superfluas o por alguna otra razón más inconsciente. Es decir, está constituido por el conjunto de todas las posibilidades lógico-causales no actualizadas en el nivel de la historia del paciente, pero que están “latentes”. En este sentido, el sustrato funciona como un reservorio a partir del cual se pueden generar nuevas conexiones causales, distintas de las explicitadas en la historia. Es ya por estas razones que se trata de un nivel muy relevante para el médico.

Si bien la historia es aquello que el paciente pone a disposición del médico mediante su relato o discurso, en un principio, como representación fiel de “lo que realmente pasó”, la propia interrelación de la historia con el *sustrato*, que se pone en marcha en el espacio dialógico de la consulta, desata una dinámica intersubjetiva que hace que, muchas veces, en su transcurrir o de una consulta a la otra, el paciente se vea tentado de realizar modificaciones en su historia. Esto en general ocurre como consecuencia de intervenciones puntuales e intencionales del médico, que conducen a la postulación explícita de otro entramado lógico-causal,



alternativo al inicialmente presentado y que supuestamente capta mejor y más auténticamente la realidad que se vivenció y que el paciente, erróneamente, creía estar reproduciendo de manera atinada al comienzo del relato²⁴.

Algo de todo esto se puede apreciar, a nuestro entender, en el relato de Pedro, del que a continuación reproducimos, por partes, algunos pasajes (líneas 126-151). Pedro es un hombre de 72 años de edad, oriundo de Alberti, en la Provincia de Buenos Aires, al que unas semanas antes de la consulta se le practicó una colecistectomía por cálculos en la vesícula biliar y el conducto colédoco, pero que ahora va a ser operado porque una infección le provocó una colangitis y una trombosis de vena porta. Acaba de terminar los antibióticos prescritos para combatir la infección bacteriana y se prepara para la intervención en los días subsiguientes a la consulta. La médica, que ya conoce al paciente, le pregunta por la gran cantidad de peso corporal que perdió en el último tiempo, con lo que pone el foco de atención en el cuerpo de Pedro y en los cambios que produjo la enfermedad:

- 126 M ¿cuánto pensás que perdiste de peso.. José? ¿vos cuánto pesabas?
127 P si te cuento no me CREÉS.. yo debo haber pesa::do CIENTOtreinta kilos
128 M y el otro día nos pesamos ¿te acordás? ¿cuánto pesabas?
129 P seTENTa y dos y me:dio algo de eso ¿no?
130 M sí
131 P sí
132 M o sea que perdiste
- 133 P Sí:::... o sea el pEso mIO tendría que ser setentiocho.. ponele ochenta
134 M sos muy alto

En seguida, Pedro propone dos explicaciones causales para su pérdida abrupta de peso: i) el proceso de la enfermedad, y ii) el hecho de no haber comido bien en las últimas semanas que pasó internado en distintos centros de salud hasta llegar al Hospital El Cruce (línea 136). Este doble nexo lógico-causal se sitúa en el nivel de la historia, en el que, a partir del discurso, podemos recuperar los siguientes eventos: *se enfermó – fue internado – no comió bien – bajó de peso*. Pero, a continuación, la médica sugiere la posibilidad de interpretar el hecho de otra manera complementaria y alude a la tristeza que advirtió en el paciente “el otro día” (línea 137). La reacción de Pedro a esta sugerencia es de plena aceptación, como si la médica hubiera finalmente dado con la verdadera causa de la pérdida abrupta de peso. Esto se revela sobre todo en la emoción con la que le responde a la médica para proseguir con su relato (temblor al hablar, línea 138). La intervención de la médica modifica la historia, que (simplificando un poco) pasa a estar conformada por esta cadena lógico-causal: *se enfermó – se puso triste – bajó de peso*.

Lo que creemos es que esto da cuenta de la dinámica que tiene lugar entre el nivel de la historia y su sustrato en el marco de la conversación médico-paciente. La relación *tristeza-pérdida de peso* estaba, por así decir, “disponible” en el sustrato pero no había sido actualizada por el discurso por lo que tampoco aparecía en la historia. La modificación de la historia de Pedro en virtud de la aguda intervención de la médica resulta muy importante en el curso posterior de la consulta, puesto que le permite al paciente verbalizar nuevos elementos que hasta ese momento no habían aparecido o que permanecían implícitos.

Las líneas 139-140 revelan que la tristeza de Pedro se debe a que intuye que su vida anterior se interrumpió y quizás no vuelva nunca. Esta sensación de ruptura de la continuidad de la vida es característica de los relatos de padecimiento, en los que la irrupción de la enfermedad instauro un “antes” y un “después”, una interrupción o cesura, a la manera de una transformación²⁵ que pone en crisis la autopercepción y la propia construcción identitaria (cf. Rimmon-Kenan, 2002, p. 12; Frank, 2013 [1995], p. 56). La oscilación entre la autocaracterización en pretérito imperfecto y en presente en el relato de Pedro (línea 139) hace patente, en todo caso, que el “estar tanto encerrado” como consecuencia de la enfermedad ha puesto en primer plano, entre las preocupaciones de Pedro, la incertidumbre respecto de si su vida podrá o no continuar de la misma manera que antes.

- 135 P estaba re pasado de kilos <carraspea>+ pero todo eso lo bajé... por la enfermeda::d o
 136 P porque no comé:s bien <cada vez más bajo> o porque+
 137 M estabas un poco triste también
 138 P y viste::... no es fácil tanto tiempo... no estaba <con cierto temblor en la voz>
 139 P acostumbrado tampoco+ a estar tanto encerrado.. (2) yo era muy andariego../ soy bah
 140 P y andaba caminando

La médica parece encaminar la consulta hacia una meta muy clara: mostrarle a Pedro que su vida de “andariego” en el pueblo no se perdió para siempre. Ella le pregunta por su rutina cotidiana en Alberti y él responde con un relato iterativo en presente histórico (líneas 144-151), pero, cuando concluye, realiza una evaluación en pretérito imperfecto insistiendo en que esa etapa de su vida se perdió para siempre: “sí, era una vida LINDa” (153). La médica, entonces, lo corrige, usa el presente –“es” (154)– y le hace ver a Pedro que es *porque* su vida no solo *era* sino *es* “muy linda” que ahora, en el hospital, está triste y, en consecuencia, bajó de peso. Es decir: *la vida de Pedro era y es muy linda – se interrumpió momentáneamente por la enfermedad – estuvo y está triste – bajó de peso.*

- 141 M ¿qué haces allá en Alberti?
 142 P y ahora estoy jubilado. pero no paro yo en casa.. o sea. no paro en casa
 143 M ¿cómo es tu día en Alberti?
 144 P y bueno me levanto a las cinco treinta de la mañana ahora en este tiempo por
 145 P ejemplo... salgo a caminar hasta el puerto.. diez cuadras de ida y de vuelta.. después
 146 P voy a un tallercito que tengo que trabajo manualidades en so./ en cuero y sOga para los
 147 P cabAllos y.... hasta el mediodía o por ahí me aburro y me voy a la quinta o me voy a
 148 P hacer otra cosa... pero POR LO GENERAL hasta el mediodía.. me siento a comER y
 149 P después ya muy raro que me quede mucho sentado... me tiro un rato porque ahora en
 150 P este tiempo son largos los días y me levanto y ya otra vez al taller
 151 P buenísimo
 152 M sí era una vida LINDa <risa apagada>
 153 P <risas> y sí+.. es muy linda tu vida y por eso acá te cuesta mucho estar encerrado
 154 M
 155 M

Pero ¿de dónde abrevan los pacientes para construir sus relatos? ¿Cuál es la *fuer*te a partir de la cual emprenden la tarea de reconstrucción de lo realmente sucedido? Confinado en el consultorio médico, la única vía de acceso del paciente a los hechos está dada por sus borrosos recuerdos²⁶. La memoria es al paciente lo que las fuentes históricas al historiador. Fludernik afirma que a diferencia del novelista “el historiador no es libre de inventar su propia historia”, ya que solo puede aspirar a

construir “el informe más convincente y coherente posible a partir de sus fuentes” (Fludernik, 2009 [2006], p. 3); podríamos pensar que lo mismo aplica para el paciente, que busca ser respetuoso de los hechos tal como los recuerda. Es que, idealmente, ningún paciente falsea los hechos de forma deliberada, porque está en juego su sanación.²⁷ La fuente del paciente –la memoria– es, de cualquier modo, extremadamente precaria.

La pregunta que nos hacemos en relación con esto es si en la última versión de la historia de Pedro, transformada por la intervención de la médica, la realidad extratextual ha sido mejor captada que en un principio. Lo que creemos es que en el caso de la consulta médica este interrogante es, en cierta medida, superfluo porque no se puede responder. En el discurso histórico, el mundo posible construido por el historiador ofrece un “model[o] del pasado del mundo actual” (Doležel, 1998, p. 792) que él mismo u otros historiadores deberán ir refinando en trabajos posteriores, por ejemplo, cuando se encuentre un nuevo documento, a fin de contar con modelos cada vez más exactos. Pero el criterio del médico en el contexto interaccional de la consulta médica no parece ser este en absoluto (*i.e.*, la exactitud), sino que la historia contada adquiera *un sentido vital* para el propio paciente (Köhle / Koerfer, 2012, p. 369; cf. lo ya dicho en el apartado 2).

Dicho de otro modo: los participantes (paciente y médico) buscan recuperar la realidad pero no con el fin último de saber exactamente qué pasó sino para descubrir en qué medida lo que pasó puede cobrar un (nuevo) sentido para la vida actual y futura del paciente. La realidad pretérita es punto de partida y su reconstrucción, la meta de todo relato factual sincero, pero los relatos factuales son constituyen un conjunto homogéneo. En nuestra concepción pragmáticamente determinada de la estructura del relato, urge tener en cuenta la enorme variedad de géneros discursivos y regímenes de verdad. Así, en el marco interaccional de una consulta médica, la adecuación del relato de padecimiento a la realidad *tal cual fueron los hechos* no puede llegar a verificarse nunca ni constituye una meta buscada.²⁸ Lo que sí emerge de ella es algo más provechoso para la vida cotidiana del paciente: *una explicación significativa (es decir, sanadora)*.

Lo que hemos dicho en este apartado –que en muchos casos es meramente tentativo o exploratorio– y, en general, en todo el artículo, se cimienta en el supuesto de que existe una determinación pragmática de la constitución del relato; dicho en otros términos, el modelo parcial de la constitución del relato que proponemos es válido solo para el relato de padecimiento en el marco de la consulta médica. Su aplicabilidad para el estudio de otros géneros en el ámbito médico y en otras áreas de lo factual no puede ser afirmada *a priori*. Por solo mencionar dos factores: en otros géneros narrativos del ámbito médico y en otras áreas de lo factual la fuente puede ser y es otra, y la adecuación a la realidad efectiva, a lo que realmente sucedió, que siempre es la meta a alcanzar en última instancia, puede ser más o menos determinante que en los relatos de padecimiento producidos en el marco de una consulta médica.²⁹

5. Conclusiones

En este trabajo hemos partido de la distinción clásica entre *historia* y *discurso* y del planteo de que no debería usarse un mismo modelo de la constitución del relato para abordar textos factuales y ficcionales. Nos parece, al menos, que esta negativa debe deducirse del distinto funcionamiento de unos y otros. Así, por un lado, en el



relato factual 1. la pre-ocurrencia de los eventos con relación a su presentación en el discurso es lógica y ontológica, pues el relato factual constata hechos ocurridos, frente al relato ficcional, que los produce performáticamente. Por otro lado, en el relato factual resulta difícil pensar en situaciones en que la distinción entre el nivel de la historia y el del discurso resulte irrecuperable, como ocurre en ciertos casos de la narración de ficción homodiegética. Hemos mostrado estas diferencias en el análisis de nuestro corpus de relatos de padecimiento producidos en consultas médicas y recolectados en el hospital El Cruce “Néstor Kirchner” de Florencio Varela durante el año 2022.

Finalmente, a la luz de lo anterior y a partir de una discusión con Wolf Schmid, hemos propuesto un modelo de la constitución narrativa que no tiene pretensión de validez universal, ya que fue pensado únicamente para el relato de padecimiento –un género interaccional con características propias– tal como este se da en la consulta médica cara a cara. Nuevamente, la reflexión en torno a los relatos de nuestro corpus ha sido la base sobre la que elaboramos nuestro planteo conceptual. Es decir que nuestro modelo, que propone una distinción entre *sustrato* e *historia* e incluye asimismo la noción de “fuente”, no solo sostiene la premisa de una necesaria diferenciación entre el relato factual y la narración ficcional sino que, en cuanto está atento al contexto particular de producción del discurso, está determinado pragmáticamente.

¿Para qué estudiar la constitución narrativa de los relatos? En la introducción nos hemos hecho eco de aquella reflexión de Culler según la cual la comprensión de los modelos del relato son importantes *en todos los aspectos de nuestras vidas* (Culler, 2006 [1981], p. 130). Lamentablemente, Culler no ha explicado en el artículo donde está esta cita a qué se refiere exactamente con ello, pero a nosotros nos ha servido de incitación para pensar la relación entre la constitución del relato y los ámbitos socio-discursivos factuales en los que se desenvuelve la actividad humana. En la vereda contraria, Schmid piensa que el reconocimiento de niveles del relato solo sirve de “medio auxiliar [dentro del campo de la narratología] para el análisis de los procedimientos narrativos fundamentales” que se ponen en juego en la producción de un relato (2014, p. 205).

Nos parece, en todo caso, que ambas proposiciones se complementan: la identificación de los procedimientos narrativos (por ejemplo, la causalización) que conducen al producto final (el texto con el que enfrenta el médico en la consulta, por ejemplo) sirven para entender cómo los seres humanos reconstruimos y damos sentido al pasado de una manera contextual y genéricamente determinada. Es en la serie de transformaciones que opera cada nivel que se puede echar un vistazo al complejo proceso cognitivo-comunicativo por el cual un fragmento de la realidad se transforma en un texto “decible”. Esto es de sumo interés para el narratólogo pero también para la comprensión de nuestra vida social y del modo en que interactuamos con los otros en los diferentes ámbitos por los que transita nuestra existencia.

Referencias bibliográficas

Adams, J.-K. (1989). Causality and Narrative. *Journal of Literary Semantics*, 18, 149-62.



- Barthes, R. (1970 [1966]). Introducción al análisis estructural del relato. En AA.VV., *Análisis estructural del relato* (pp. 9-43). Trad. de B. Dorriots. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Carranza, I. (2020). *Narrativas interaccionales. Una mirada sociolingüística a la actividad de narrar en encuentros sociales*. Córdoba: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Chatman, S. (1988). On deconstructing Narratology. *Style*, 22, 9-17.
- Chatman, S. (1990 [1978]). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Versión cast. de M. J. Fernández Prieto. Madrid: Taurus.
- Ciapuscio, G. E. (2022). Narrativas del dolor: técnicas conversacionales y recursos de mitigación e intensificación. *RILCE, Revista de Filología Hispánica*, 38(3), 967-994.
- Culler, J. (2007 [1981]). Story and Discourse in the Analysis of Narrative. En M. Bal (Ed.), *Narrative Theory. Critical Concepts in Literary and Cultural Studies* (pp. 117-131). Vol. I: Major Issues in Narrative Theory. Londres / Nueva York: Routledge.
- Doležel, L. (otoño 1998). Possible Worlds of Fiction and History. *New Literary History*, 29(4), 785-809.
- Fludernik, M. (2002 [1996]). *Towards a natural Narratology*. Londres: Routledge.
- Fludernik, M. (2009 [2006]). *An Introduction to Narratology*. Londres / Nueva York: Routledge.
- Forster, E.-M., (1972 [1927]). *Aspects of the Novel*. Harmondsworth: Penguin.
- Frank, A. W. (2013 [1995]). *The Wounded Storyteller*. University of Chicago Press.
- Genette, G. (1970 [1966]). Fronteras del relato. En AAVV., *Análisis estructural del relato* (pp- 193-208). Trad. de B. Dorriots. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Genette, G. (1993 [1991]). *Fiction & Diction* (pp. 54-84). Trad. de C. Porter. Ithaca / Londres: Cornell University Press.
- Kafalenos, E. (1997). Functions after Propp: Words to Talk about How We Read Narrative. *Poetics Today*, 18, 469-94.
- Kafka, F.. (2019). *La metamorfosis*. Trad. de O. y E. Bayer. Buenos Aires: Colihue.
- Kleinman, A. (1988). *The Illness Narratives. Suffering, Healing, and the Human Condition*. Nueva York: Basic Books.
- Koerfer, A. / Köhle, K. / Obliers, R. (2000). Narrative in der Arzt-Patient-Kommunikation. *Psychotherapie & Sozialwissenschaft*, 2, 87-116.
- Köhle, K. / Koerfer, A. (2012). Das Narrativ. En R. Adler *et al.* (Eds.), *Uexküll. Psychosomatische Medizin. Theoretische Modelle und klinische Praxis* (pp. 359-375), 7ª ed. rev. Múnich: Urban & Fischer.
- Martínez, M. / Scheffel, M. (2019). *Einführung in die Erzähltheorie*. 11ª ed. revisada y actualizada. Múnich: Beck.
- Phelan, J. (2011). Rhetoric, Ethics, and Narrative Communication: Or, from Story and Discourse to Authors, Resources, and Audiences. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*, 94(1/2), 55-75.
- Rehbein, J. (1980). Sequentielles Erzählen – Erzählstrukturen von Immigranten bei Sozialberatungen in England. En K. Ehlich (Ed.), *Erzählen im Alltag* (pp- 64-108). Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Rimmon-Kenan, S. (enero 2022). The Story of ‘I’: Illness and Narrative Identity. *Narrative* 10(1), pp. 9-27.



- Ryan, M.-L. (1991). *Possible Worlds, Artificial Intelligence, and Narrative Theory*. Bloomington: Indiana Univ. Press.
- Scheffel, M. (2010, rev. 2013). Narrative Constitution. *The Living Handbook of Narratology*. <http://www.lhn.uni-hamburg.de>
- Schmid, W. (2014 [2005]). Die narrative Konstitution: Geschehen – Geschichte – Erzählung – Präsentation der Erzählung. En *Elemente der Narratologie* (pp. 205-250). 3ª ed. aum. y rev. Berlín: de Gruyter.
- Shen, D. (2002). Defense and Challenge: Reflections on the Relation between Story and Discourse. *Narrative*, 10(3), 222-243.
- Shklovsky, V. (1991 [1925; 2ª ed. 1929]). *Theory of Prose*. Elmwood Park: Dalkey Archive P.
- Spence, D. P. (1987). Turning Happenings into Meanings: The Central Role of the Self. En Young-Eisendrath, Y. / Hall, J. A., *The Book of the Self* (pp. 131-150). Nueva York / Londres: New York University Press.
- Stierle, K. (1973 [1971]). Geschehen, Geschichte, Text der Geschichte. En Koselleck, R. y Stempel, W.-D., *Geschichte – Ereignis und Erzählung* (pp. 530-534-). Múnich: Wilhelm Fink.
- Todorov, T. (1970 [1966]). Las categorías del relato literario. En AA.VV., *Análisis estructural del relato* (pp. 155-192). Trad. de B. Dorriots. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Tomashevski, B. (1999 [1925; rev. 1928]). Temática. En Todorov, T. (comp.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 199-232). Buenos Aires: Siglo XXI.
- White, H. (1992 [1973]). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.

Notas

¹ Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Docente de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y de la UBA. martinkoval@conicet.gov.ar / martinignaciokoval@gmail.com

² Al menos, si la entendemos como una intención atribuible al productor del discurso, que su receptor supone como dada en el pacto de lectura implícito que se establece entre ambos.

³ Cf., entre otros, para el caso de la historiografía, Stierle, 1973 [1971] y White, 1992 [1973].

⁴ Con “padecimiento” traducimos *illness*, un término que refiere a la vivencia subjetiva de la enfermedad por parte del paciente y que ha sido contrapuesto al clínico-biológico de “enfermedad” (*disease*) en un ya famoso libro de Arthur Kleinman (1988).

⁵ Nuestro corpus está compuesto por ocho relatos de pacientes que fueron grabados en el Hospital El Cruce “Néstor Kirchner” de Florencio Varela, en la zona sur del Gran Buenos Aires. Se trata de un hospital de alta complejidad que cuenta con un área de “Cuidados Humanizados” dirigida por la Dra. Beatriz Carballeira. Las consultas, de entre 40 y 50 minutos de duración cada una, fueron registradas durante el primer semestre de 2022 por Lucas Meddis, estudiante de Medicina de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), en el marco de una beca BIEI bajo nuestra dirección. Tanto el protocolo para las grabaciones como para el uso de los datos recolectados recibieron el aval del Comité de Ética del Hospital y contaron con el consentimiento informado de los pacientes. Los nombres y algunos datos fueron alterados a fin de resguardar el anonimato de las personas involucradas.

⁶ Remitimos a Carranza (2020).

⁷ La traducción al castellano que aquí citamos coloca “fábula” como “trama” y “*sjuzet*” como “argumento”; en la cita hemos puesto “fábula” y “*sjuzet*” para evitar una confusión innecesaria, en la medida en que “trama” y “argumento” tienen usos bastante imprecisos en la lengua española.

⁸ En la concepción de Shklovski, la fábula es el “material para la formación del *sjuzet*” y el *sjuzet*, el resultado de la reorganización temporal del material de la fábula; ambos, *sjuzet* y *fábula*, están gobernados por leyes estéticas y no por las de la “vida real” (1991 [1925], p. 170). Se aprecia así lo que distingue a Shklovski de Tomashevski: si bien para ambos la fábula está ya sometida a un determinismo



artístico (es ya composición), a diferencia de lo que piensa el primero, para Tomashevski hay también en la fábula leyes de causalidad que relacionan a los eventos entre sí.

⁹ A las de fábula y *sjuzet* hay que agregar, en el modelo de Tomashevski, la noción de “crónica” (*xronika*), que es “la descripción en el tiempo de un acontecer” (1999, p. 202). Es decir, la crónica sería aquella cadena de eventos que se ordenan mediante relaciones causales en el nivel de la fábula.

¹⁰ Para esta síntesis panorámica, nos basamos en Scheffel 2010, rev. 2013.

¹¹ El manual concebido por el padre de la psicología alemana Thure von Uexküll, *Psychosomatische Medizin* (1ª ed. 1979), en el que se incluye el capítulo “Das Narativ” de Köhle y Koerfer, ha ido dándole, en las sucesivas ediciones, cada vez más espacio a la narración. Cf., para esto, Koerfer/Köhle/Obliers 2000.

¹² ‘El rey murió y luego murió la reina’ es una crónica; ‘El rey murió y luego la reina murió de pena’ es una narración.

¹³ Y, también, el “involucramiento del oyente” (2012, p. 369).

¹⁴ La confusión de Culler lo lleva a introducir su (casi absurdo) símil del mosquito. Así como la causa (el mosquito me pica) puede producir un efecto (tengo necesidad de rascarme), también puede ocurrir, para Culler, lo contrario: que primero sienta necesidad de rascarme (= Freud necesita un hecho que explique la condición de su paciente) y después encuentro en el mosquito la causa de ello (= supone que el niño se imaginó que veía copular a sus padres). Pero lo cierto es que en los textos factuales las relaciones de causalidad del nivel de la historia se corresponden con las “leyes ordinarias de la naturaleza” (Chatman, 1988, p. 15); la causalidad siempre implica una sucesión temporal: la causa A (el mosquito me pica) precede temporalmente al efecto B (necesito rascarme). Esto también aplica para la comunicación imaginaria entre un narrador y un lector ficticios creada por el autor real cuando el mundo ficcional es mimético o realista, que es el tipo de texto en el que parece estar pensando Chatman en su respuesta a Culler.

¹⁵ En cambio, si tomamos en consideración la situación comunicativa imaginaria entre el narrador y el receptor ficticios, que es “comunicada”, por así decir, por el autor real, para que el efecto de inmersión que produce la ficción funcione, sí hay que suponer, como en el ámbito factual, que los hechos relatados sucedieron con anterioridad a que se los narre. Cf., para esto, Martínez/Scheffel, 2019, pp. 11-22.

¹⁶ Tomamos esta distinción de Doležel que distingue entre textos ficcionales, compuestos por enunciados performativos, y “textos cognitivos” (*cognitive texts*), que tienen la función de ofrecer una representación del mundo (1998, p. 790). Es ilustrativo en particular lo que afirma Doležel sobre la diferente naturaleza de los *gaps* (“lagunas”) en los dos tipos de textos. Si en los textos ficcionales los *gaps* tienen una naturaleza ontológica, pues son creados en el acto de la construcción del mundo, en los mundos factuales la “incompletitud” derivada de los *gaps* es epistemológica: “está dada por las limitaciones de la cognición humana” (1998, p. 796).

¹⁷ Y es una obviedad decir que primero tienen que suceder los hechos (realidad e *historia*) para que, en un paso ulterior, puedan ser narrados de una cierta manera (*discurso*).

¹⁸ Para las convenciones de transcripción de los pasajes citados, nos hemos basado en líneas generales en Ciapuscio (2022), quien a su vez se orienta por el grupo de Análisis de la Conversación de Bielefeld. En la medida en que nuestro interés está puesto en el nivel de la historia, hemos simplificado al máximo la marcación de elementos propios de la enunciación narrativa. Agradecemos a la profesora Guiomar Ciapuscio por su generosidad para familiarizarnos con su valiosísimo trabajo, que de manera totalmente casual se realizó también, en un periodo anterior, en el Hospital El Cruce. Las marcas que hemos usado son las siguientes:

MAYÚSCULAS = énfasis.

: = alargamiento de un sonido o una sílaba.

... .. = pausa: muy corta, corta, más extensa.

(?palabra) = transcripción insegura

<Comentario> + = El comentario es válido para el segmento hasta el signo +

/ = interrupción perceptible, corrección.

¹⁹ Así es como Chatman denomina a los elementos del nivel de la historia que no son sucesos; en particular, refiere a personajes y cosas (1990 [1978], en part., pp. 103-156).

²⁰ El trasfondo de esto es, claro está, la “rigurosa identificación” entre autor y narrador que caracteriza al relato factual frente a su “disociación”, que es propia de la ficción (Genette, 1993 [1991], p. 70). En la



consulta médica que analizamos, la médica no tiene en frente suyo únicamente a la narradora que cuenta su propia historia, sino también a la autora del texto en cuanto hecho discursivo.

²¹ Al final del apartado 3.1.

²² Ya Stierle (1973 [1971]) había apuntado en este sentido.

²³ El término “sustrato” suena adecuado porque denota algo que subyace a otra cosa. La RAE lo define, en su acepción tomada de la Geología, como el “terreno situado debajo del que se considera”. <https://dle.rae.es/sustrato>

²⁴ Schmid afirma que la historia, en cuanto nivel, conlleva “la creación de un entramado lógico-causal que no se encuentra en la realidad misma” (Schmid, 2014, p. 216); a nosotros, para el relato (factual) de padecimiento, nos parece más útil poner el foco en que ella implica la elección de determinado entramado lógico-causal entre otros posibles.

²⁵ Esta vivencia ha sido ilustrada magistralmente en el relato *La metamorfosis* (*Die Verwandlung*, un término que también puede traducirse como “transformación”) de Franz Kafka (1912). La “abovedada panza parda” con la que se encuentra Gregor Samsa una mañana, “al despertar de sueños intranquilos” (Kafka, 2019, 19) quiebra la continuidad en el desarrollo orgánico de su cuerpo físico (y en la autopercepción). El propio cuerpo de Samsa, devenido en insecto, es una marca y un recordatorio de la cesura respecto del pasado. En la frenética vibración de sus innumerables patas no es posible “leer” ya las experiencias pasadas: la vida del viajante de comercio se ha abierto, de manera involuntaria, a lo inexorablemente nuevo.

²⁶ Más alguna otra fuente secundaria (por ejemplo, si la hubiere, una anotación, etc.), eventualmente.

²⁷ La cuestión de la fuente no suele interesarles a los narratólogos que se ocupan con la constitución narrativa; sin embargo, como muestra Fludernik (2009 [2006], en part., pp. 1-7), la fuente (*source*) es un elemento determinante para la diferenciación del relato factual respecto de la narración ficcional. Fludernik toma como ejemplo de relato factual el texto historiográfico. Para ella, la narrativa ficcional (cuento de hadas, novela, película) y la historiografía difieren radicalmente en el sentido de que el autor de un relato ficcional “produce tanto la historia como el discurso narrativo que va junto con su producto, el texto narrativo”, mientras que el historiador “construye el informe más convincente y coherente posible de los acontecimientos a partir de sus fuentes (que también pueden ser narrativas). [...] El historiador no es libre de inventar su propia historia; el único espacio para la especulación está en las zonas de indeterminación entre los puntos fijos proporcionados por las fuentes históricas” (p. 3).

²⁸ La adecuación si no “total” al menos altamente plausible de un relato a la realidad solo puede comprobarse, de una manera ideal, por el concurso de otras técnicas y pruebas. Por ejemplo, como es usual en el ámbito del Derecho, mediante revisión de cámaras de seguridad, examen de huellas, muestras de ADN, estudios clínicos, etc.

²⁹ Así, en el ámbito del Derecho, el establecimiento de la historia “real” es determinante para que el fallo sea justo.



LA COMPOSICIÓN DE ENTRAMADOS NARRATIVOS PARA HABITAR LOS RELATOS DE LA HISTORIA. IMBRICACIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

THE COMPOSITION OF NARRATIVE FRAMEWORKS TO INHABIT THE STORIES OF HISTORY. IMBRICATIONS OF TEACHING PRACTICE

A COMPOSIÇÃO DE QUADROS NARRATIVOS PARA HABITAR AS HISTÓRIAS DA HISTÓRIA. IMBRICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE

María Concepción Galluzzi ¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/0pgqua5gg>

Resumen

La narrativa se encuentra vinculada a la propia existencia humana, es inherente a ella y, por lo tanto, no puede pensarse más allá del modo de configurar la experiencia en el tiempo, como tampoco nos permite pensarnos por fuera del relato, en tanto, seres históricos. El “viraje narrativo” producido en las últimas décadas del siglo XX, promovió un retorno a la historia narrativa como respuesta al giro epistemológico iniciado en las ciencias sociales, la antropología y la sociología. Para Bruner (2003), se produjo un cambio significativo en torno a la narrativa que cuenta con aportes de otros campos que incluyen la psicología, la pedagogía, la historia, la teoría literaria. En este trabajo presentamos la investigación desarrollada en torno a las prácticas narrativas en las clases de Historia a partir de la implementación curricular de orientaciones didácticas que contempla la ficción como modo de construir conocimiento científico-escolar.

Palabras clave: narrativa; ficción histórica; práctica docente; conocimiento científico-escolar

Abstract

Narrative is linked to human existence itself, it is inherent to it and, therefore, it cannot be thought beyond the way of configuring the experience in time, nor does it allow us to think of ourselves outside the story, as beings. historical. The “narrative turn” produced in the last decades of the 20th century promoted a return to narrative history as a response to the epistemological turn initiated in the social sciences, anthropology and sociology. For Bruner (2003), a significant change occurred around narrative that has contributions from other fields that include psychology, pedagogy, history, and literary theory. In this work we present the research developed around narrative practices in History classes based on the curricular implementation of didactic guidelines that contemplate fiction as a way of constructing scientific-school knowledge.

Keywords: narrative; historical fiction; teaching practice; scientific-school knowledge

Resumo

A narrativa está ligada à própria existência humana, é-lhe inerente e, por isso, não pode ser pensada para além da forma de configurar a experiência no tempo, nem nos permite pensar-nos fora da história, como seres históricos. A “virada narrativa” produzida nas



últimas décadas do século XX promoveu um retorno à história narrativa como resposta à virada epistemológica iniciada nas ciências sociais, na antropologia e na sociologia. Para Bruner (2003), ocorreu uma mudança significativa em torno da narrativa que conta com contribuições de outros campos que incluem psicologia, pedagogia, história e teoria literária. Neste trabalho apresentamos as pesquisas desenvolvidas em torno de práticas narrativas nas aulas de História a partir da implementação curricular de diretrizes didáticas que contemplam a ficção como forma de construção do conhecimento científico-escolar.

Palavras-chave: narrativa; ficção histórica; prática docente; conhecimento científico-escolar

Recepción: 20/09/2023

Evaluación: 16/10/2023

Aceptación: 30/10/2023

Introducción

Nos instalamos en el campo de los relatos de la mano de Jerome Bruner (1991), uno de los autores que mejor ha trabajado y profundizado sobre la narrativa, quien considera primordial distinguir este modo de habitar el lenguaje de otros discursos, indagar qué funciones desempeña y el porqué de la atracción que provoca en la imaginación del existente humano. El autor recupera el lugar de la narrativa en la cotidianidad de nuestras vidas como un modo de modelar la existencia, nuestros conceptos de realidad y legitimidad. En *Realidad, Mental y Mundos Posibles* (1988), considera que “la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humanas”. Es tal la impronta vital como vivencia, que expresa “no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas (Bruner, 1997, p.112)

En su texto, *La fábrica de historias*, retoma conceptos y argumentos que interesan a un amplio abanico de disciplinas, representadas por antropólogos, críticos literarios, abogados, filósofos y lingüistas. Este interés responde a que, en su obra, se abren en espiral dialéctica, imbricaciones pertinentes a la narrativa, la cultura y la construcción de la identidad. Comienza preguntándose: ¿por qué hace falta un libro sobre narrativa, sobre relatos, su naturaleza y el modo en que se los usa? La presencia de “los relatos comienza temprano en nuestra vida y prosigue sin detenciones” (2003, p.11). Es, por lo expuesto, una práctica tan habitual que todos tendríamos que poder responder a esta obviedad. Sin embargo, no es así, y advierte una asimetría entre “el hacer y el comprender” (2003, p.16) en el uso de la narrativa.

Toda la bibliografía al respecto le permite a Bruner afirmar que “contar historias es algo más serio y complejo de los que nos hayamos percatado alguna vez” (2003, p. 23) por lo que acercarnos a los relatos implica una operación compleja que conllevan los aportes de las dimensiones subjetivas, culturales y políticas de la historia.

Resulta interesante el aporte que realiza el autor al recuperar en el texto citado el concepto de “subjuntivización” y “perépéteia” (Aristóteles). Este último “describe” las exactas, inmediatas circunstancias que hacen de una secuencia normal de acontecimientos un relato” (2003, p.17) y con ambos profundizará en el análisis de la narrativa. Pone en consideración si el carácter sutil de su estructura, lo difícil de capturar, no se debe a que en todo relato hay una especie de segunda intención, de

encerrar alguna finalidad específica que permanece bien oculta. Pone como ejemplo que los relatos siempre suponen un estado de cosas especiales en el mundo, es entonces que debería, o podría desbaratar las expectativas, cuando sucede lo inesperado. Los teóricos de la literatura “acostumbran decir, por ejemplo, que los términos de la narrativa literaria sólo significan, no denotan en el mundo real” (2003, p. 19) pero no nos preguntamos “qué forma se le impone a la realidad cuando le damos los ropajes del relato” (2003, p.19).

La ficción literaria, expresa, “no se refiere a cosa alguna en el mundo, sino que sólo otorga su sentido a las cosas” (...) “es justamente ese sentido de las cosas, que a menudo deriva de la narrativa, el que hace posible a continuación la referencia a la vida real” (2003, p.21). Afirma entonces que es la narrativa, la que otorga dimensión real a las cosas que componen el mundo subjetivo y las define ofreciendo a través de mundos alternativos, como ocurre en la literatura, luz sobre el mundo real (2003, p.24). Por lo que, para Bruner, es el lenguaje el que produce un desplazamiento de sentidos que conlleva a la pérdida de la inocencia del lector ante el develamiento de un nuevo mundo. La hipótesis de esta obra es la afirmación de la tensión dialéctica entre lo canónico y lo posible. Bruner, realiza una suerte de síntesis, “sabemos que la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo, “no hay historia” (2003, p. 31). Contamos para prevenir, no para instruir. En el círculo de la cultura creamos e imponemos lo previsible, pero, la cultura, también, “paradojalmente...compila, e inclusive tesauriza, lo que contraviene a sus cánones. Sus mitos y cuentos populares, sus dramas y hasta sus desfiles no sólo conmemoran sus normas, sino, por así decir, también las más notables violaciones en su contra” (2003, p.32). Se pregunta entonces Bruner ¿qué es un relato? Asiente en que todos reconocemos sus personajes, que acuerdan en un estado particular del mundo (del relato). El mismo siempre comienza con algo que se disloca, una falta, lo inesperado... (¿qué le faltaba a Cenicienta para ir al baile?...). Si no hay una alteración, no hay nada para contar. Comienza la acción cuando hay intentos de superar la dificultad y asumir las consecuencias del acto. También es necesario un narrador, aunque, como “narra” Bruner en su libro, no sepamos nunca la intención de sus relatos (coda), “la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección de cómo resolverlos. Es una profunda reflexión sobre la condición humana...” (2003, p.38). Es esta la cuestión central para el autor, la esencia de la narración en la condición humana supera el relato de la Historia. El devenir de la experiencia individual ocupa el centro ya que nadie puede anticipar, hasta el momento en que narra los hechos acontecidos, de qué modo continuará su relato de vida. Por ello, no contamos todo, seleccionamos aquello que nos es posible poner en palabras, nombrar y dar sentido.

Acerca de lo que sabemos sobre las narrativas, Bruner expresa que sufren un dilema ontológico: ¿las historias son reales o imaginarias? (2003, p.41). Para calmar las expectativas nosotros consideramos que siempre narramos desde una perspectiva, pero como son historias narradas de boca en boca, dependen de la fuerza “ilocutoria” en que son relatadas. Entonces, “narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquella es, sino a ver el mundo tal como se encarna en la historia” (2003, p.45). Nuevamente pregunta ¿qué tipo de modelos son los relatos? ¿qué modelan metafóricamente los relatos? (2003, p.46) para convenir que “una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados” (2003, p.47), como si se movieran en dos planos, en el ontológico y el de la conciencia. Lo expresa de este modo,

“poblamos nuestro mundo con caracteres extraídos de géneros narrativos, damos sentido a los acontecimientos asimilándolos a la forma de la comedia, la tragedia, la ironía, el romance” (1997, p. 155).

Ensayo otro interrogante: ¿Por qué usamos la forma del relato para describir acontecimientos de la vida humana, incluida las nuestras? (2003, p.48) De acuerdo con la etimología, narrar deriva del narrare latino y de *gnaurus*, que es “aquel que sabe de un modo particular”, lo que implica que relatar implica un modo de conocer, un modo de narrar. Conocemos si es así una plasticidad narrativa con la cual podemos transmitir no sólo nuestros proyectos, sino que nos resulta fundamental para las interacciones sociales. Es un modo de sopesar las expectativas fracasadas, de lidiar con el error y la sorpresa, de poder narrarnos a nosotros mismos lo que nos resulta bizarro, la fascinación de lo imprevisto, como ese mundo que tempranamente observamos en los niños, lo que nos podría llevar a pensar que “desde nuestro nacimiento tenemos una cierta predisposición, un conocimiento íntimo de la narrativa” (2003, p. 55). Y será tan encarnable en algunas personas, escritores, narradores, que la fuerza de su narrativa, a veces, lleva a profundos cambios sociales. En la autobiografía se suceden creaciones complejas que imposibilitados de reunir en un solo yo, nos permiten comprender “no... simplemente quiénes o qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dado los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (2003, p. 31), inconscientemente. Bajo esta forma (autobiográfica) se le da un sentido al pasado y al presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia que, a pesar de las eventuales transformaciones, mantengan una identidad (Bolívar 2001, p. 21).

La narrativa en la práctica docente. Narrar en la clase de Historia

Las Ciencias Sociales han prescindido de la escritura como modo de apropiación del conocimiento escolar ya que por lo general se buscaba el registro de la información relevada. Por su parte, las prácticas de lectura que se han realizado siempre han estado vinculadas a la resolución de cuestionarios, elaboración de resúmenes, síntesis, mapas conceptuales o cuadros. Cada uno de estos escritos apunta a dar cuenta de cuestiones objetivas vinculadas a la disciplina. Pero en las aulas se llevan a cabo muchas prácticas que toman distancia de las prescripciones curriculares más allá de la época en la que nos situamos. En este sentido, Beatriz Aisemberg (2000) sostiene:

En las clases de Historia no se enseña a leer, simplemente se usa la lectura. Es habitual que los docentes “traduzcan” el contenido de los textos o que seleccionen breves fragmentos con la intención de allanar dificultades: el texto aparece como un escollo inevitable, ajeno a la enseñanza de los contenidos de Historia. Cuando los alumnos trabajan con los textos, suelen predominar consignas que promueven fundamentalmente la localización de información (p. 2).

Si bien se trata de una publicación previa a la reforma curricular llevada adelante en la provincia de Buenos Aires en 2006, en ella analiza la relación de la lectura y el aprendizaje científico escolar desde el enfoque psicolingüístico que entiende la lectura como un proceso interactivo de construcción de significados. Es por ello que la autora se aventura en una investigación que busca dar cuenta de las relaciones entre la lectura y las operaciones necesarias para la construcción del conocimiento histórico. Las conclusiones a las que arriba le permiten afirmar, por un lado, que leer es construir significado en la interacción con el texto. Pero para ello, es necesario crear y recrear representaciones sobre los hechos, relacionarlos y explicar cómo están conectados en

una trama consistente que dé cuenta de los “por qué” de los hechos y de la intencionalidad de los sujetos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo. En fin, en ciertas condiciones, leer Historia es aprender Historia. (Aisemberg, 2005). Las condiciones a las que hace referencia la autora son las “condiciones didácticas específicas” que promuevan la autonomía de la lectura. En definitiva, para ella, resulta necesario que los docentes asuman las prácticas de lectura y escritura en sus clases como contenidos de enseñanza a la vez que se abordan los contenidos de la materia. Pero este saber hacer raramente es considerado objeto de estudio con el mismo estatus que los temas disciplinares.

En la misma línea de trabajo, Aisenberg y Lerner (2008) se centran en las prácticas de escritura desarrolladas en el marco de una secuencia didáctica para 6to grado del nivel primario de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. En ella, se propuso, en una primera instancia, la lectura de tres textos sobre la conquista de América y, en una segunda, la producción de un texto escrito. Las intervenciones de la docente, en este caso, se centraron en acompañar a los estudiantes en la adecuación lingüística de su producción en estrecha vinculación con la especificidad disciplinar.

Pero cabe aquí preguntarnos: ¿Qué lugar ocupan la lectura y la escritura en la enseñanza de la Historia? ¿Se las concibe y utiliza como tareas que se ponen en juego solo al momento de evaluar los contenidos enseñados? ¿Se supone que los estudiantes no requieren ayudas pedagógicas para leer y escribir porque han aprendido a hacerlo con anterioridad? Son escasos los trabajos documentados sobre el estado de la cuestión acerca de este tema, pero contamos con algunos que nos permiten realizar un acercamiento a los avances alcanzados.

Para comenzar la indagación sobre el modo en que los profesores de Historia conciben el lugar de la lectura y la escritura en sus clases contamos con las investigaciones de Virginia Cuesta (2004, 2007, 2008, 2012, 2015). La autora va a establecer una distinción de la Historia como Ciencia Social que involucra una práctica profesional que centra su trabajo sobre datos de la empiria y que habilita una interpretación de las fuentes históricas permitiendo, de este modo, construir hechos históricos y la enseñanza de la Historia. Para ello, recupera el lugar asignado al historiador que se centra en la objetividad de su texto en función de su dominio teórico y metodológico, lo que promueve la producción de textos con tal nivel de cientificidad que cierran la lectura a otros lectores que no participan de la disciplina.

Sin embargo, la investigación desarrollada por Cuesta consistió en el diseño de un conjunto de actividades didácticas que tenían como objeto de estudio las prácticas de escritura de textos de ficción histórica, la lectura de textos escolares para la enseñanza de la Ciencias Sociales y las lecturas históricas de textos literarios y sus posibilidades didácticas. La investigación se desarrolló en escuelas de la ciudad de La Plata en el tercer ciclo de la EGB entre 2002 y 2003 desde la teoría del pensamiento narrativo desarrollado por Jerome Bruner (1986, 1991, 2003). De este modo se buscó anudar la didáctica de las Ciencias Sociales con las prácticas de lectura y escritura de la ficción histórica. Los resultados permitieron observar el modo en que se produjo la “reconstrucción significativa” del saber histórico a través del relato que permitió realizar una operación de apropiación del pasado histórico que se actualiza en el presente. Cuesta concluye que:

La escritura de narraciones históricas, hacer hincapié en las producciones escritas de los alumnos sean de corte académico o literario y en la enseñanza de una lectura

especializada que problematice la densidad semántica de los textos, puede contribuir a la apropiación del saber disciplinar desde una perspectiva crítica, desde la apertura de otros marcos de significación (Cuesta, V. 2012, p. 96).

Para Cuesta, y siguiendo a Bruner (2003), los aspectos ludeiformes que habilitan las prácticas de escritura de ficción histórica permiten la puesta en palabras de los saberes aprendidos sobre la disciplina, la imaginación histórica y la producción de un texto genuino. Se analizaron más de doscientas producciones (2002 y 2004) pertenecientes a tres escuelas de la ciudad de La Plata (Cuesta, V. 2019). En este análisis aparece, nuevamente, un aspecto que ya hemos abordado la centralidad de las intervenciones pedagógicas para la promoción de una “alfabetización histórica”. Las prácticas docentes se ubican en el centro de la escena escolar como motivadoras para acercarse a la construcción de un pensamiento crítico necesario para el fortalecimiento de una ciudadanía que se piensa desde la escuela.

Retomando la línea de investigación iniciada por Virginia Cuesta, en el año 2008 publica en colaboración con María Cristina Garriga, un trabajo que articula las actividades desarrolladas en el segundo ciclo de la EGB y el ESB para la conmemoración del Aniversario del Golpe de Estado del 1976, denominado Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. En su investigación, se centraron en indagar acerca de las propuestas que incluyen el texto literario *El golpe y los chicos* de Graciela Montes (1998) y *La composición* de Antonio Skarmeta (1998). El tratamiento de la historia reciente representa, según las autoras, un abordaje con ciertas particularidades sobre todo si se tiene en cuenta la existencia de una diversidad de fuentes escritas y orales, que complejizan la tarea del historiador ya que se ponen en juego un “trama de subjetividades que además de evocar los hechos del pasado reciente, los parcializa, esconde o resignifica de manera terapéutica, pues esta experiencia dictatorial argentina y sus heridas está lejos de constituir todavía un episodio cerrado”(Cuesta, V. 2008, p. 142).

Si bien no se realiza en el trabajo de estas autoras un análisis pormenorizado de las producciones, las conclusiones que comparten nos permiten inscribir la investigación en la línea de nuestra indagación en torno a la utilización de la literatura en las clases de Historia. Concluyen que recuperar la literatura como fuente de indagación histórica permite concebirla como discurso social (Angenot, 2010), ya que nos posibilita indagar sobre las posturas políticas que se presentan en los relatos, y el punto de vista que el enunciador adopta para contar los acontecimientos históricos del pasado reciente. En tal sentido, Angenot define el discurso social como “todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla (...). Todo lo que se narra y se argumenta, si se considera que narrar y argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso” (Angenot, 2010, p. 22). Es de este modo como el autor avanza en su apuesta al sostener que “hablar de discurso social es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos” (p. 23).

A modo de síntesis, recuperamos el relevamiento que proponen Cuesta y Gregorini (2019) que nos permite acotar el recorrido realizado hasta aquí sobre las escasas investigaciones desarrolladas sobre la lectura y la escritura en la clase de Historia. Las autoras parten de una identificación acerca de los enfoques y sustentos teóricos de los trabajos propuestos por los docentes y reconocen tres líneas de investigación: 1) para aprender Historia como disciplina es fundamental leer y escribir; 2) la lectura y escritura de la Historia implica un juego de intermediaciones intersubjetivas que

decantan en modos de vinculación variables con el texto escrito; 3) estos interjuegos y variaciones pueden ser mejor interpretados y analizados en estudios de corte cualitativo. (Cuesta y Gregorini, 2019, p. 3). De igual modo, plantean que estos trabajos se inscriben en enfoques metodológicos y teóricos diferenciados.

En cuanto a las investigaciones de Lerner y Aisenberg, se basan en la teoría transaccional y el constructivismo piagetiano para explicar las relaciones que los estudiantes establecen con el lenguaje y los contenidos de la disciplina histórica. Desde el punto de vista metodológico se privilegia la investigación-acción, considerando que el conocimiento es situacional por lo que no puede universalizarse ni generalizarse. Por lo tanto, los aportes de las investigaciones desarrolladas que nos habilitan el camino para nuestra indagación son aquellas trazadas por Cuesta (2007, 2008, 2012, 2015) ya que comparten el mismo camino metodológico, la investigación-acción, pero desde un referencial teórico diferente, principalmente la historia de la lectura y sus entronques con otras disciplinas como la sociología, la etnografía, la teoría y crítica literaria así como la psicología cultural, perspectivas que nos permiten explicar múltiples apropiaciones y resistencias frente al texto escrito que dependen de lógicas intersubjetivas permeadas por la cultura en un amplio sentido (Cuesta y Gregorini, 2019, p. 9-10).

Creemos que la ausencia más notable en estas investigaciones está puesta en identificar no solo el lugar de la literatura en la clase de historia, sino el modo en que el docente genera propuesta que promuevan aprendizajes para los estudiantes y por, sobre todo, identificar con qué criterios se seleccionan los textos literarios. Sobre este último aspecto a considerar, afirmamos que es la etnografía escolar la metodología que mayor adecuación permite para indagar sobre estas cuestiones ya que es en el aula y con los estudiantes y docentes en situaciones concretas donde se visibilizan los supuestos que sostienen todas las prácticas que allí se desarrollan.

Escribir ficción en la clase de Historia, leer literatura para contar la Historia prefigura el lugar de enunciación que asume el investigador para narrar la Historia y donde utiliza la ficción para enunciar la verdad. Los trabajos desarrollados en estas investigaciones presentan, de algún modo, una propuesta de diálogo necesario para promover reales oportunidades para el acercamiento a un modo de concebir la historia desde la cosmovisión de un todo que contempla el enfoque de la historia social y cultural propuesto en el diseño curricular.

Esta relación casi promiscua entre la Historia y la Literatura concibe un nuevo modo de acceso a la apropiación del relato histórico y la construcción ficcional de los hechos que nos atraviesan más allá de su grado de veracidad. Los textos que juegan con la tensión entre la realidad y la ficción ponen en conflicto aspectos que no terminan de subsumirse en una o en la otra y, es allí, donde ocurre la magia del descubrimiento a través del conocimiento. Los préstamos, pasajes y contaminaciones son necesarios para la construcción del relato de una trama narrativa tejida por la incertidumbre del origen de aquello que se historiza. Sin embargo, cabe aclarar, la pretensión de verdad de la Historia no es una preocupación para la Literatura por lo tanto es allí donde reside esta necesidad mutua de compartir recursos para construir sus relatos. Es allí, justamente, donde la tensión se consolida a partir del juego entre ficción y realidad que en ningún momento busca diluirse/resolverse.

Del campo disciplinar al trabajo docente

A partir de la implementación de los actuales diseños curriculares en la provincia de Buenos Aires, la incorporación de formar a los estudiantes en el ejercicio de su ciudadanía imprime una mirada que busca recuperar la pluralidad en torno a las ideas y la cultura. El actual enfoque se posiciona desde una mirada regional latinoamericana (MERCOSUR), la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que instauraron el terrorismo de Estado, en defensa de un Estado de Derecho y vigencia de los Derechos humanos (González, 2016). La implementación de Historia como asignatura en el ciclo superior se prolonga hasta sexto año en las orientaciones en Ciencias Sociales y Arte, por lo que en las otras (Ciencias Naturales, Economía y Administración, Educación Física) no cuentan con este espacio curricular en el último año. El actual diseño (Bazán, 2007) prescribe un abordaje centrado en el tratamiento de los tiempos contemporáneos y el pasado reciente, establece relaciones a nivel nacional, regional e internacional; pondera conceptos y proceso históricos por sobre los hechos sin desconocerlos, si bien continúa organizándolos cronológicamente, los problematiza y se pregunta acerca de ellos. Incluye el estudio de los invisibilizados y/o postergados (indígenas, mujeres, sectores populares), habilita diferentes perspectivas tanto de actores sociales como de interpretaciones historiográficas (González, 2016).

Los tres primeros años de la escuela secundaria presentan una perspectiva de carácter interdisciplinario que se diluye en el ciclo superior. Las categorías, que vertebran los ejes de 1º, 2º y 3º año son espacio geográfico, tiempo didáctico y sujetos sociales. De este modo, se busca profundizar en formas de apropiación del pensamiento histórico social para la construcción de sujetos cada vez más responsables de su lugar como parte de una sociedad. Por su parte, el ciclo superior presenta una propuesta ligada al trabajo con fuentes históricas, donde se focaliza un abordaje desde la perspectiva de la Historia Social y Cultural. Así, se produce un desplazamiento de los paradigmas historiográficos que dominaron la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, de corte positivista, liberal, patriótico y normalista (González, 2013).

El trabajo con fuentes históricas propuesto para el ciclo superior, se presenta como una instancia de introducir a los estudiantes en el trabajo del investigador ya que se busca promover la producción de conocimiento histórico. Por lo tanto, es de esperar que en la medida que los estudiantes avanzan en el estudio de la Historia incorporen contenidos teóricos y metodológicos propios de la ciencia histórica (Meschiany, 2016, p. 121).

En cuanto a las prácticas que se desarrollan en torno a la enseñanza en el aula de Historia, si bien todavía perviven prácticas propias de una vieja tradición escolar, se observa una transformación que en muchos casos responde a las propuestas curriculares. Se apunta a desarrollar trabajos que demanden un rol más activo en torno a actividades más complejas que las propuestas en aquellas que precedieron a los procesos previos, sobre todo en lo referido a las prácticas centradas en la memorización y repetición que han sido desplazadas por actividades que promueven la lectura de diversas fuentes (textos literarios, fuentes diversas, artículos periodísticos), materiales audiovisuales, indagaciones en internet, entre otros. Asimismo, se busca promover que los estudiantes se pregunten, formulen hipótesis, realicen inferencias, establezcan relaciones con aspectos de la vida cotidiana y los contenidos abordados en las clases, generar espacios de discusión en torno a cuestiones del presente y su relación con el pasado.

Más allá de las resistencias y críticas que pueden señalarse, nuestro interés está puesto en observar una práctica concreta habilitada desde la implantación de los actuales

diseños curriculares de Historia. Las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las clases y que se encuentran descritas en las orientaciones didácticas son aquellas que nos permiten transitar el sendero hasta aquí trazado. Observar los cambios y pervivencia sobre el tratamiento narrativo de la historia nos permite avanzar sobre nuestro objeto de investigación. La Historia narrada plagada de fechas, datos y héroes era de carácter memorístico y no aportaba espacio para la construcción del conocimiento escolar. Por su parte, la reforma de los '90 borró las marcas de la narrativa en pos de un nivel mayor de abstracción científicista. Recurrir a la narrativa desde la habilitación propuesta por los documentos jurisdiccionales actuales, supondría utilizar una trama que facilite la comprensión de los jóvenes, que habilite la imaginación, que genere un ambiente más hospitalario para la representación de los procesos sociales (González, 2016, p. 9). Es por ello que, consideramos necesario abordar las orientaciones didácticas en torno a las prácticas de lectura y escritura que se proponen para el ciclo superior de la escuela secundaria en Historia.

Este recorrido nos llevó a transitar un sendero sinuoso, donde la pervivencia de modelos de enseñanza de la Historia, a lo largo de estos años, nos han permitido llegar a una propuesta actual que permite una lectura interdisciplinaria a partir de las orientaciones didácticas enunciadas para el ciclo superior en los documentos curriculares. La narrativa es central para nuestra investigación y en este sentido es que realizamos la lectura de dichas orientaciones, intentando descubrir las estrategias de intervención que permitan a los estudiantes una mayor comprensión de los contenidos estudiados.

De prescripciones y otras rupturas...

Cabe destacar que uno de los aspectos más relevantes en este cambio curricular se encuentra en el pasaje de un “currículum abierto” a un “currículum prescriptivo” de acuerdo a lo expresado en el Marco Curricular para la Educación Secundaria (2007) “prescribir la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes”. Esta condición, supone un nivel de apropiación por parte de los docentes que impone una toma de posición acerca de los contenidos a ser desarrollados en una materia que tiene como propósito la formación de sujetos históricos para la construcción de la historia futura. Al igual que los documentos curriculares de Prácticas del Lenguaje y Literatura, Historia cuenta con una denominación para cada ciclo, ya que en los tres primeros años se denomina Ciencias Sociales y en el ciclo superior, Historia.

La normativa jurisdiccional emanada de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires no sólo prescribe la enseñanza de la disciplina, sino que explicita la fundamentación teórico-metodológica que la sustenta. Los cambios curriculares presentan modificaciones significativas en torno a los modos de abordar la enseñanza en la escuela. En el caso particular de la Historia a la orientación latinoamericanista de los contenidos se suma un énfasis en la renovación de los marcos historiográficos, asentados sobre la Nueva Historia Social y Cultural y sobre una didáctica específica que hace hincapié en el mejoramiento de las prácticas áulicas, explicitada a través de un apartado específico denominado Orientaciones Didácticas (Meschiany, 2016: 120).

Estas Orientaciones Didácticas son las que interpelan al docente de la escuela secundaria a poner en relación su saber disciplinar con una práctica áulica que se centra en un sujeto social y contextualizado. La ruptura con el relato unicausal de la historia

habilita y permite la apropiación de múltiples relatos en torno a los sujetos históricos. En tal sentido, el diseño curricular de Historia para quinto año sostiene: “la nueva historia social fue devolviendo el protagonismo a los sujetos visibles, a los que les sucede algo, que se enfrentan a las restricciones y los límites de su propio tiempo, a sujetos que tienen ideas” (DGCyE, 2011). Estas orientaciones didácticas representan “opciones abiertas” donde el docente reflexiona en torno al posicionamiento y perspectiva. En tal sentido, el Diseño Curricular vigente para la Escuela Secundaria propone la enseñanza de la Historia desde una perspectiva reflexiva:

Las Ciencias Sociales tienen la función de observar el mundo social desde el que ellas mismas son producidas y la utilización de métodos de investigación que las diferencian particularmente de otras ciencias. El carácter reflexivo de las Ciencias Sociales debe ponderarse en función del tipo de conocimiento que ellas están en condiciones de producir, en cuanto sirven al conocimiento profundo y riguroso de las sociedades, pero también en virtud de las posibilidades que las mismas generan en relación con la transformación social y la recreación de la cultura. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales contribuye a que los estudiantes puedan pensarse a sí mismos, reflexionar acerca de su existencia y poder actuar en consecuencia (DGCyE, 2011: 10).

En la propuesta curricular los contenidos están organizados por ejes con sus correspondientes orientaciones didácticas y consecuente evaluación. Esta estructura se repite en los tres documentos curriculares correspondientes al Ciclo Superior de la Escuela Secundaria.

Cabe aclarar que las instituciones educativas de nivel secundario cuentan con orientaciones entre las que deben optar los estudiantes al finalizar el tercer año del Ciclo Básico. De este modo, se ofrece una propuesta dirigida al estudio de materias específicas vinculadas a una determinada área de conocimiento. En el caso de Historia, esta asignatura es común a todas las orientaciones que ofrece la escuela secundaria para los dos primeros años del Ciclo Superior. Sólo en la modalidad Ciencias Sociales y Arte, se ofrece para los sextos años junto con la materia Proyecto de Investigación.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en el Diseño Curricular y la incorporación de las prácticas de lectura y escritura, la sugerencia de incorporar otros lenguajes como la imagen, el cine, las Tic y la literatura permite comprender que se trata de una propuesta que contempla una mirada sobre la enseñanza de la Historia que va más allá de memorizar fechas y batallas. Por el contrario:

Se trata de acercar el mundo y los saberes legítimos consagrados por las disciplinas a las experiencias de los estudiantes al aula, para que, mediante el estudio de aquellos conocimientos y el tratamiento y abordaje más específico de diferentes problemáticas sociales, pasadas y presentes, puedan estudiar lo social incorporando los discursos polifacéticos y las diferentes voces -dominantes y también silenciadas- que constituyen la vida comunitaria y la sociedad global, con el fin de que las mismas sean valoradas y discutidas críticamente (DGCyE, 2011: 18).

De más está decir que, para la incorporación de cualquiera de estos recursos, por muy atractivos y transformadores que resulten en la clase, carecen de valor educativo si no son contemplados desde una adecuación didáctica pertinente, tanto en su selección como en el desarrollo de la propuesta áulica. En este sentido, entre el cuerpo de los diversos saberes necesarios para la enseñanza de la materia, según Shulman (2005) sostiene que se precisa un “conocimiento didáctico del contenido” que -teniendo un estatus propio- es más que la conjunción o intersección entre el conocimiento de la

materia per se y los principios generales didácticos y pedagógicos. Esto es para el autor, la capacidad para trasladar/transformar el conocimiento de la materia en representaciones didácticas (significativas, comprensibles o asimilables) para los alumnos. El objeto, pues, de las didácticas específicas, para Schulman, es investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija.

Por lo tanto, la selección de recursos se fundamenta en la adecuación de estos al propósito educativo planteado frente al contenido a ser enseñado y, el conocimiento priorizado es el correspondiente al conocimiento didáctico. Es este saber el que habilita la propuesta de clase y su desarrollo de manera integral, fundada en un grado de *expertise* que reside en quien se ha formado no solo en el campo disciplinar, sino también en la didáctica específica.

Abordar la propuesta de lectura y escritura, particularmente aquellas orientadas a la lectura de textos literarios y a la escritura de ficción en las clases de Historia, promueven una alternativa que demanda acercamiento a estos textos más allá de su tradicional reconocimiento dentro de la materia en términos de fuente. Pero para que ello ocurra, resulta necesario que se promuevan estrategias de investigación basadas en los nuevos enfoques historiográficos y la producción de escritos que muestran las huellas de ese proceso por medio de la narración. La riqueza de las formas narrativas propias de la literatura puede incluirse como medios para la enseñanza de la historia, teniendo en cuenta que “el propósito de su instrumentación puede inscribirse en la obtención de una conciencia más informada, imaginativa y educada en la crítica, para formar a los estudiantes en diferentes visiones y en la adopción de perspectivas no estereotipadas ni meramente descriptivas” (Devoto et al, 2016, p. 5).

En tal sentido el Diseño Curricular de Historia para 6º año plantea que una de las tareas de la escuela secundaria en su Ciclo Superior es profundizar la formación de lectores y escritores en las Ciencias Sociales y generar prácticas de enseñanza que permitan a los estudiantes y a los profesores: discutir sus lecturas, identificar géneros discursivos, reconocer supuestos e hipótesis de trabajo, discernir voces de autores y argumentos, considerar posturas epistemológicas, filosóficas y políticas, vincular distintas lecturas, posturas, miradas, supuestos y contenidos. El apartado del Diseño Curricular titulado: “La construcción del conocimiento escolar: la lectura y la escritura”, recupera el lugar del saber escolar representado por las prácticas de lectura y escritura tan arraigadas en la biografía escolar de los estudiantes secundarios pero desde una perspectiva que toma distancia de la “lectura literal y exenta de dificultades” característica de las clases de Historia por una lectura que ponga en tensión el saber de la Historia con el enfoque sociocultural.

En otras palabras, se trata de ampliar los horizontes interpretativos de los textos y desandar una concepción tradicional de lectura literal cara a la enseñanza de las Ciencias Sociales que apela a la memorización y a la repetición del dato. Para ello, los profesores deberán propiciar situaciones de lectura vinculadas con los temas trabajados que permitan aproximarse a la complejidad, la multiperspectividad y la relación problemática subjetividad/objetividad del conocimiento social, promover situaciones de lectura individual y grupal, relectura de textos, formulación de preguntas, elaboración de interpretaciones e hipótesis, entre otras. Para que esto sea posible, es necesario abordar los temas del currículum articulando el desarrollo de secuencias didácticas que

prevean situaciones de lectura específicas (DGCyE, 2012:20). El vínculo entre el sujeto que lee y el texto leído no sólo permite la creación, sino que además es dónde se produce el sentido en relación al contexto social y cultural donde se encuentran lector y texto literario. Teresa Colomer (2001) sostiene que los textos literarios permiten comprender y verbalizar la actividad humana, representando así la realidad de diversas formas:

Resultan particularmente interesantes las reflexiones sobre “género segundo” del texto literario como discurso capaz de absorber todo tipo de formas y lenguajes y de transformar las formas de realización lingüística habituales en el mundo ordinario, es decir, en los géneros primeros, en otras formas de la comunicación literaria. Este paso de la construcción discursiva introduce una dinámica entre el lector y los contextos de interacción propios del mundo ordinario, de manera que las formas de representación de la realidad presentes en la literatura -en todas las variedades a las que ha dado lugar: mimética, paródica, mítica, etc.- proyectan una nueva luz que reinterpreta para el lector la forma habitual de entender el mundo (Colomer, 2001, p. 5).

Por lo tanto, podemos sostener que leer y escribir componen una dupla necesaria en las clases de Historia dado que a través de ellas se promueve la inmersión en la densidad semántica de los textos a través de una lectura especializada desde una perspectiva crítica. Este modo de pensar el acercamiento al texto literario habilita la lectura ficcional de modo que se produzca un acercamiento de los estudiantes a las maneras de pensar la realidad y de dar forma a la experiencia; esas maneras se encuentran acumuladas, atesoradas, en las obras literarias.

Indagaciones sensibles

Nuestro universo de indagación está habitado por docentes de Historia de escuelas secundarias municipales de la ciudad de Mar del Pata. Mujeres, trabajadoras, militantes. Así se definen y desde allí trazan los senderos de su territorialidad.

Analía propone la premisa “somos eso, somos historia” (EPA), seres humanos con conciencia histórica (subrayado nuestro), muy lejano a la información histórica. Su convencimiento pasa por una conciencia histórica que nos hace más humanos, mejores. Pero, aclara el sentido de lo “histórico”: “tiene que ser una historia construida colectivamente y tiene que partir de los problemas que realmente tenemos, no con ese deber ser disciplinar, no es una formación de autores, es una formación que responda a las perspectivas contemporáneas porque estamos en un mundo terrible, amenazador, no para los chicos” (EPVA).

A partir de estos párrafos, estas pinceladas, podemos deducir su práctica comprometida. Compromiso con su tiempo, con los estudiantes, con sus alumnos. También apela a la conciencia histórica para encontrar aquellas salidas posibles, porque tiempos terribles ha vivido la humanidad, de la cual ha proyectado en el tiempo, soluciones históricas. Si algún estudiante tiene una respuesta, escríbala, nárrela. Todos deberíamos escribir nuestras experiencias, es el instrumento de los historiadores, prosigue. Les dice a sus alumnos:

“hay que cultivar el pensamiento histórico, nutre el cerebro. Así como también los abdominales que querés, duelen, así también duele la cabeza. El dolor ese hay que atravesarlo (...) por qué los viejitos se anotan en los cursos para aprender Historia, gente que está en la terminalidad de la vida. O de los campos de refugiados, porqué se hacen talleres literarios en los campos de refugiados donde están amenazados en el día a día. Porque es eso, es lo que los rescata como seres humanos, es la cultura. Y la historia es la única ciencia que de verdad existe, porque es lo único que de verdad pasó” (EPVA).

Las experiencias narradas por sus estudiantes, pedazos de historia vivida, constituyen narrativas colectivas en el marco de sus prácticas donde se habilita el relato de lo sensible, lo humano, lo íntimo, lo histórico. Algo similar ocurre en la clase de Julieta. No parece estar “dando clase”. Nadie interrumpe ese momento íntimo donde ella es la profe de Historia de los estudiantes de 4º año. Allí, su figura de directora se desvanece y surge la complicidad del aula, como nos dice ella, “es el lugar donde las cosas realmente ocurren” (EPJ). Ni bien ingresamos repartió material de lectura a los estudiantes. Sin que ella lo solicitara todos se ofrecieron a leer. El texto: “El estudio de casos como método de enseñanza” de Wassermann. El texto propone al lector ponerse en el lugar del niño que narra. Silencio al finalizar la lectura. Indignación, preguntas con enojo... De la mano de Gabriela, ingresamos a 1º año. Los estudiantes narran en la clase el tema abordado en la clase previa: hablaron sobre Roma y los esclavos. Les propone una instancia de escritura, a la que los estudiantes parecen estar acostumbrados. A partir de unos textos propuestos por la docente, los chicos tienen que escribir un posible diálogo entre los esclavos que forman parte del relato. A partir de estas tres escenas áulicas buscamos presentar recorte acotado de la investigación doctoral que nos llevó a sumergirnos en este devenir historia-ficción. En la conversación íntima, las docentes compartieron las motivaciones que movilizaron la aparición de la narrativa en sus prácticas: (...) explicarle todo lo que trae el Diseño Curricular es casi una utopía, uno no puede hacer eso, ni uno lo puede hacer y el niño no lo puede entender, imposible, entonces yo lo que parto es ¿Qué necesita este chico aprender de acá a que aparezca el próximo año? Cuál es la conexión, que es lo estructural por ahí (EVAG). La suma de discursos otros que narran o relatan historias son retomados por Gabriela: yo me acuerdo que llevé tangos para ver la década infame, entonces les hice escuchar los tangos y se decía ¿qué nos estás mostrando? Y les decía que escuchen la letra y cuando la escuchaban decían “esto es una maravilla” está contando la historia con otro formato... (EVAG). Por su parte, Julieta nos plantea que su mirada está puesta en la construcción de las prácticas de lectura y escritura que, como docente de la Historia, compone como dispositivo de mediación en sus clases.

(...) trabajar con las narrativas es una sugerencia didáctica que ya desde los últimos diseños curriculares aparece tratando de bucear en otras fuentes como puede ser la literatura, el cine, (...) lo utilizo sistemáticamente porque a mí me hace sentir cómoda, me permite a partir de esos relatos poder como poner sobre la mesa las cuestiones que a mí me gustan ¿no?, me parecen que son pertinentes a analizar, me permite escuchar también desde el otro lado que les parece interesante a los chicos porque bueno, sabemos que tenemos que trabajar con los intereses de los chicos pero, ¿cómo hacemos para indagar?(...) los relatos y la narrativa a mí me parece que son como un elemento que ayuda muchísimo a eso, que crea ese primer vínculo, que ayuda a leer, (...) y a veces los materiales aparecen medio como casualidad (EVAJ).

También incentiva la escritura de pequeños relatos en sus estudiantes, aunque ella reconoce que aún no escribió lo propio, ni siquiera un diario.

Cuando nos acercamos a la lectura y escritura de ficción en las aulas de Historia a cargo de Julieta, Analía y Gabriela, descubrimos que la literatura y la escritura ocupan espacios importantes para el trabajo con los estudios de casos abordados en sus propuestas. Julieta recurrió al género epistolar para trazar una urdimbre de cestos donde cobijar relatos teñidos de sucesos históricos. Gabriela, por su parte, dio la voz a esclavos romanos para contar sus vivencias en un territorio casi incomprensible por lejano y

extemporáneo, para sus estudiantes. Mientras que Analía propuso el juego intertextual de la Literatura con la Historia, el cine y la música.

Cada una de ellas, supo construir un aula donde la palabra circulara, pero no cualquier palabra sino aquella que habilita lo que Alvarado (2013) denomina “aula de invención”. De este modo se produce la creación de un espacio áulico donde se intenta romper con la lógica de mirar e interpretar el mundo desde una sola perspectiva, bajo un solo tipo de discurso y se habilita la oportunidad de ampliar la mirada a través de la “libertad para leer e interpretar de manera personal” (DGCyE, 2006, p.217).

Las propuestas de trabajo que incluyen textos literarios no se acotaron al consabido “servir para”. Por el contrario, habilitaron espacios interdisciplinarios que en el tejido construido por los aportes de quienes integran el espacio del aula cobran significación al ser puestos en diálogo. Una oportunidad que trasciende al texto y a la historia ya que se nutre de los saberes socioculturales que estos importan desde la extranjería de lo cotidiano.

Estas prácticas de lectura y escritura ficcionales, no fueron parte de la formación inicial de las profesoras convocadas en nuestra investigación. Por lo tanto, su proceso de acercamiento no solo se limita a la prescripción curricular, sino que, como ya hemos mostrado oportunamente, tiene su origen en la propia historia de vida. Cada una de ellas se apropió de un legado, por mandato o curiosidad. Comparten la experiencia lectora como oportunidad y es esa opción la que buscan legar a sus estudiantes. Ellas son Historia y Literatura. Saben navegar los textos en el tiempo. Existe un saber experiencial, que es aquel que se conforma porque adquiere una forma indeterminada, en permanente presente, que antecede y acompaña a la formación (Larrosa, 2006). Se saben lectoras, contadoras de historias, guardianas de tradiciones, comunicadoras. Ellas son texto (Fernandez Cruz, 2015), son relatos.

Si cabe la posibilidad de concluir

El recorrido planteado en este trabajo nos permite identificar aquellos trazos en los que se inscribe la indagación propuesta, identificando la narrativa y las prácticas de lectura y escritura ficcionales como modo de acceso al conocimiento histórico. Sin embargo, nuestra investigación no se agota allí, ya que surgen interrogantes a partir del relevamiento de trabajos que anteceden al nuestro y demuestran aristas que deben ser contempladas en la práctica docente situada: ¿qué saberes pone en juego, el docente de Historia, al seleccionar el texto literario? ¿Es un recurso o una fuente? ¿qué tipo de intervenciones desarrolla en la clase en torno a la lectura y la escritura? ¿de qué modo se observa el proceso de apropiación y subjetivación por parte de los estudiantes?

Vemos de qué modo los estudiantes se forman en prácticas de lectura y escritura ficcional que son recuperadas en el ciclo superior desde los primeros momentos de su formación en Ciencias Sociales en los tres primeros años de la secundaria. Se produce un desplazamiento entre ciclos de las prácticas escriturarias.

Nos preguntamos si es la experiencia docente que estas profesoras de Historia poseen lo que les permite generar prácticas potentes entre sus estudiantes más allá de la prescripción curricular. Podemos observar que en todos los casos la escritura fluye de manera casi natural. La ficción aparece como un refugio cómodo desde donde contar la historia según nuestro modo de verla.

Nuestro particular interés en la presencia de las prácticas de lectura y escritura en la clase de Historia, manifiesta aportes variados en las respuestas a estas últimas

entrevistas mediadas por la pandemia. Nuestras “trabajadoras de la educación” coinciden en proporcionarlas bajo todos los soportes posibles, formatos, géneros, “que legitimen vivencias y sentimientos” o que “faciliten la comunicación de conclusiones y análisis”. Dejan en evidencia que estamos en las aulas de escuelas secundarias, pero, en este contexto, y bajo la prescripción de un diseño curricular que, sin abandonar los mandatos de los organismos internacionales, articula paradigmas dando predominancia al sociocultural, (Cuesta, C. 2019). Es desde este paradigma que se legitiman los procesos de subjetivación y la conformación del conocimiento social, intercultural. En ellas, se evidencia, a través de las entrevistas, un interesante entramado de conocimiento cultural, social y biografías personales. Sabemos, por otro lado, desde el lugar de la inmanencia, de la propia experiencia, y lo que señalan algunas investigaciones sobre la temática de las prácticas, en este caso de lectura y escritura, la tensión que se genera en los docentes cuando se enfrentan a propuestas que cuestionan sus matrices de aprendizaje, y lo que significa entonces para ellos transformar o no sus prácticas. Se puede percibir una afectación, una vuelta hacia lo conocido, una corporalidad resistente o que aflora ante estos escenarios que conllevan el cambio de paradigmas (Hernández Hernández, 2019, Cuesta, C. 2019).

Referencias bibliográficas

- Aisenberg y Lerner (2008) Escribir para aprender Historia. : Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, Vol. 29, N° 3, 2008, págs. 24-43.
- Aisemberg, B. (2007) La historia escolar en la Argentina: continuidades del modelo de la “identidad nacional” e intentos de ruptura. En: Reseñas de enseñanza de la Historia (n° 5). APEHUM.
- Aisemberg, B. (2005) La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*. 26 (3), 22-31.
- Aisemberg, B. (2000) “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales”. Castorina, Antonio y Lenzi, Alicia (Comps.). La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona. Gedisa.
- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (comps.) (1994) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires. Paidós.
- Alvarado, M. (2013) Escritura e Invención en la escuela. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Angenot, M. (2010) El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bazán, S. (2007). La reforma curricular en la provincia de Buenos Aires. En torno a las posibilidades de innovación en la enseñanza de la historia. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. México, FCE.
- Bruner, J. (1997). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, Gedisa.
- Colomer, T. (2001) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Revista Lectura y Vida*, año XXII, número 1.

- Cuesta, C. (2019) Didáctica de la lengua y la Literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza. San Martín: UNSAM; Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cuesta, V. (2019) Aportes para pensar las prácticas de escritura en la historia escolar. El Toldo de Astier, 10 (18): 65-78. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9826/pr.9826.pdf
- Cuesta, V. (2012) Historia, Narrativa y Enseñanza. Cinco estudios de caso. Editorial Académica Española.
- Cuesta, V.; Garriga, M. (2008) El tratamiento del pasado reciente en los relatos para niños. Clío & Asociados, (12): 142-152. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10364/pr.10364.pdf
- Cuesta, V. (2007) Prácticas literarias y narrativa en la enseñanza de la Historia (Tesis de grado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Historia. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.241/te.241.pdf>
- Cuesta, V. (2004) Historia, narrativa y enseñanza. Clío & Asociados, (8): 56-66. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10318/pr.10318.pdf
- Devoto, E; Génova, H; Ramallo, F. (2016): (Des)encuentros en la formación de profesores universitarios en historia: un análisis a partir del plan de estudios de la carrera de la UNMDP. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 3, No. 3, Febrero 2016 Pp. 49 - 61.
- DGCyE (2012). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Historia, 6to año. Escuela Secundaria Orientada Ciclo Superior, Ciencias Sociales. La Plata.
- DGCyE (2011). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Diseño curricular para la Educación Secundaria 5to año: Historia. La Plata.
- DGCyE. (2007) Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Marco General de Política Curricular. La Plata.
- Fernández Cruz, M. (2015). Formación y desarrollo de los profesionales de la educación. Un enfoque profundo. Mountain Blue MA: DUP.
- González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. Sociohistorica, 3, e005. Disponible de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>
- González, M. P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. Sociohistórica, N°37, e005, 1er. Semestre de 2016. ISSN 1852-1606. UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones Socio Históricas.
- González, M. P. (2013) Historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar. História & Ensino, v. 19 (nº 2), pp. 7-22.
- Hernandez-Hernández, F. (2019) Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. Revista internacional de investigación e innovación educativa. Nº 99. 2019. ISSN 2443-9991. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12795//IE.2019.i99.01>



- Larrosa, J. Sobre la experiencia. En: Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació, 2006, N° 19, p. 87-112. Disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>
- Meschiany, T. (2016) Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua. Revista del IICE /40.
- Montes, G. (1998) El golpe y los chicos. Buenos Aires. Colihue.
- Shulman L. (2005). “Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma” Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.
- Skarmeta, A. (1998) La composición. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

Notas

¹ Profesora en Letras (UNMDP), Especialista en docencia Universitaria (UNMDP), Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación. Miembro del GIEEC-CIMED(UNMDP), Observatorio de Educación (FH-UNMDP), ISTE (UNMDP).



LA PÁGINA MARMOLADA DE *TRISTRAM SHANDY* COMO METONIMIA:
OSCILACIONES ENTRE FICCIONALIDAD Y FACTUALIDAD EN LA
NOVELA INGLESA DEL SIGLO XVIII

A PÁGINA DE MÁRMORE DE *TRISTRAM SHANDY* COMO METONÍMIA:
OSCILAÇÕES ENTRE FICCIONALIDADE E FACTUALIDADE NO
ROMANCE INGLÊS DO SÉCULO XVIII

TRISTRAM SHANDY'S MARBLED PAGE AS METONYMY: OSCILLATIONS
BETWEEN FICTIONALITY AND FACTUALITY IN THE 18TH CENTURY
ENGLISH NOVEL

Jesica Lenga¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/7rlca9kad>

Resumen

Al publicar su disruptiva y excéntrica novela, *Tristram Shandy* (1759-1767), Laurence Sterne incluye uno de los dispositivos narrativos más comentados y analizados por los estudios especializados en la literatura del siglo XVIII: la página marmolada, que ha sido interpretada como un señalamiento de la apertura de la obra literaria, de la inasibilidad del lenguaje o de la arbitrariedad autoral. En nuestro trabajo propondremos que el patrón del mármol adquiere en el texto de Sterne una función metonímica para anticipar y condensar simbólicamente la estructura de gran parte de las novelas inglesas del siglo XVIII, textos oscilantes, en los que se produce una particular mezcla entre el discurso ficcional y el discurso factual. A partir de este rasgo, Lennard Davis propone en *Factual Fictions: The origins of English Novel* (1997) que el origen de la novela inglesa no se encuentra en épica o el romance- formas en las que solía ingresar lo maravilloso y que podían incluir lo inverosímil- tal como sugieren las teorías literarias tradicionales (Reeves, Hegel, Lukács), sino en la mezcla de varios géneros que podrían catalogarse como factuales.

El objetivo de este trabajo será indagar en los procedimientos narratológicos mediante los cuales en novelas como *Oroonoko or the Royal Slave* (Aphra Behn, 1688), *Tom Jones* (Henry Fielding, 1741) o *Tristram Shandy* (Laurence Sterne, 1759-1767), la narración se interrumpe y el pacto ficcional se suspende para permitir el ingreso de discursos del ámbito de la factualidad como el periodismo, el testimonio documental o la teoría literaria.

Palabras clave: novela del siglo XVIII; discurso ficcional; discurso factual; hibridación genérica

Resumo

Ao publicar seu romance perturbador e excêntrico, *Tristram Shandy* (1759-1767), Laurence Sterne inclui um dos dispositivos narrativos mais comentados e analisados pelos estudos especializados em literatura do século XVIII: a página marmorizada, que tem sido interpretada como um sinal da abertura da obra literária, da indefinição da linguagem ou da arbitrariedade autoral. Em nosso artigo, proporemos que o padrão de

mármore adquire no texto de Sterne uma função metonímica para antecipar e condensar simbolicamente a estrutura de grande parte dos romances ingleses do século XVIII, textos oscilantes, nos quais há uma mistura particular entre o discurso ficcional e o factual. A partir dessa característica, Lennard Davis propõe em *Factual Fictions: The origins of English Novel* (1997) que a origem do romance inglês não se encontra no épico ou no romance - formas nas quais o maravilhoso costumava entrar e que poderiam incluir o implausível - como sugerem as teorias literárias tradicionais (Reeves, Hegel, Lukács), mas na mistura de vários gêneros que poderiam ser categorizados como factuais.

O objetivo deste artigo é investigar os procedimentos narratológicos por meio dos quais, em romances como *Oroonoko or the Royal Slave* (Aphra Behn, 1688), *Tom Jones* (Henry Fielding, 1741) ou *Tristram Shandy* (Laurence Sterne, 1759-1767), a narrativa é interrompida e o pacto ficcional é suspenso para permitir a entrada de discursos do reino da factualidade, como o jornalismo, o testemunho documental ou a teoria literária.

Palavras-chave: romance do século XVIII; discurso ficcional; discurso factual; hibridização genérica

Abstract

On publishing his disruptive and eccentric novel, *Tristram Shandy*, Laurence Sterne includes one of the narrative devices most commented and analyzed by specialized studies of eighteenth-century literature: the marbled page, which has been interpreted as a sign of the openness of the literary work, of the ungraspability of language or of authorial arbitrariness. In our paper we will propose that the marble pattern acquires in Sterne's text a metonymic function to anticipate and symbolically condense the structure of most of the English novels of the eighteenth century, oscillating texts, in which there is a particular mixture between fictional and factual discourse. On the basis of this feature, Lennard Davis proposes in *Factual Fictions: The origins of English Novel* (1997) that the origin of the English novel is not to be found in epic or romance-forms in which the marvelous used to enter and which could include the implausible-as suggested by traditional literary theories (Reeves, Hegel, Lukács), but in the mixture of several genres that could be classified as factual. The aim of this paper will be to investigate the narratological procedures through which in novels such as *Oroonoko or the Royal Slave* (Aphra Behn, 1688), *Tom Jones* (Henry Fielding, 1741) or *Tristram Shandy* (Laurence Sterne, 1759-1767), the narrative is interrupted and the fictional pact is suspended to allow the entry of discourses from the realm of factuality such as journalism, documentary testimony or literary theory.

Keywords: Eighteenth-century novel; fictional discourse; factual discourse; generic hybridization

Recepción: 20/09/2023

Evaluación: 16/10/2023

Aceptación: 30/10/2023

1. Introducción

Durante las últimas décadas, la intervención de la narración factual en el proceso de surgimiento y consolidación de la novela como género literario es un asunto que ha

cochado relevancia en la crítica literaria anglosajona y, especialmente, en los estudios especializados en el siglo XVIII.

En *Factual Fictions: The Origins of the English Novel* (1983), Lennard Davis plantea una hipótesis entonces tan novedosa como polémica: es gracias a la oscilación, el intercambio dialéctico entre factualidad y ficcionalidad, aparentemente contrarios, que se sustenta el poder de la novela en la sociedad y la imaginación burguesa. Para Davis, la novela surge y logra consolidarse como forma representativa de la cultura burguesa gracias a la hibridación genérica. Tomando distancia de la interpretación establecida por las teorías literarias canónicas (Hegel, Lukács, Leavis) Davis no coloca las raíces genéticas de la novela en otras formas literarias como la épica o el romance, sino en discursos del ámbito de lo factual como el periodismo o la historia.

Esta hibridación genérica se hace evidente al aproximarse a novelas del período que se extiende desde finales del siglo XVII hasta mediados del siglo XVIII, cuando la oposición entre lo factual y lo ficcional no se encontraba delimitada y el *pastiche*, la mezcla de textualidades diversas, las rupturas del pacto ficcional- todos recursos asociados con la literatura posmoderna-, eran frecuentes.

El objetivo de este trabajo será mostrar de qué modo y con qué objeto se produce esta particular fluctuación entre el discurso factual y el discurso ficcional que otorga a las novelas dieciochescas una textura veteada, en la que los límites genéricos se difuminan, similar al mármol. En ese sentido, la misteriosa página marmolada que Laurence Sterne incluye en *Tristram Shandy*, usualmente leída como una adición inmotivada, funciona como una metonimia que anticipa y encarna el tipo de discursividad que su novela, y en cierta medida, la novela dieciocheca en general, promovía a nivel estético. Para realizar este análisis nos sustentaremos en la perspectiva teórica de la narratología posclásica y, principalmente, en la propuesta de Mónica Fludernik. Fludernik es parte de una nueva tendencia dentro de la narratología que, ya desde la década de los 90, busca reformular los conceptos ahistóricos, abstractos e universalmente válidos que proponían estructuralistas como Genette o Barthes, con una narratología situada históricamente, en un contexto determinado (2006). En *Einführung in die Erzähltheorie* se opone al “profundo rechazo de las cuestiones diacrónicas que prevalece en los estudios narratológicos” (2006: 123) y expresa su convicción de que es inminente la aparición de una narratología histórica. Este giro en pos de una “narratología natural” consistiría en reformular las nociones de la perspectiva estructural mediante un estudio pragmático de los textos. La narratología posclásica aspira analizar qué elementos narrativos están presentes o ausentes en cada momento histórico para luego explicar por qué cada época elige narrarse de determinada manera (cf. Alber; Fludernik, 2010). En esta misma sintonía Ansgar Nünning (2010) destaca que un análisis narratológico contextualizado en la historia, que interprete además de describir, nos puede proveer información adicional sobre el origen de determinadas técnicas narrativas o sobre su proceso de canonización. Así, según la perspectiva de la narratología cultural, sería posible indagar en el proceso de desarrollo y paulatina canonización del género novela a partir de un análisis narratológico de sus procedimientos. Las constantes oscilaciones entre géneros y los vaivenes, aparentemente irreflexivos, entre lo ficcional y lo factual, lejos de ser indiferentes o anecdóticos son centrales para identificar el grado de avance de la forma novela.

En ese sentido, no es casual que Michael McKeon (1988) sugiera que el siglo XVIII, por su riqueza en experimentación e innovación narrativa, es un período proclive a este

tipo de análisis que haga coexistir el estudio de lo formal con lo sociológico. El siglo XVIII representa, para McKeon, un desafío a la narratología tradicional porque deja en evidencia la historicidad de las formas literarias. También Fludernik (2006) considera que dado que es entonces cuando se constituyen los géneros que forman parte de la literatura moderna y, asimismo, surgen muchas de las técnicas y recursos que luego describiría la narratología estructuralista, visitar la literatura de los dieciochescos desde esta nueva perspectiva de análisis resulta fundamental.

2. La oscilación novela/ discurso periodístico

Al aproximarnos a la literatura y en particular a la novela del siglo XVIII es menester considerar que los criterios de “verdad” y “ficción” de ese entonces no eran idénticos a los actuales. De hecho, es justamente en dicho período, y a partir del pensamiento de figuras como Locke o Hume, que comienza a forjarse el criterio de verdad moderna. Existen numerosos trabajos que analizan las repercusiones del giro epistemológico que se produce con la consolidación del empirismo en el ámbito de la literatura (Tierney-Hynes 2012; Maioli, 2016). Las preguntas acerca de qué es la ficción, en qué se diferencia de la historia o cómo decidir si aquello que se lee es “verdad” comienzan entonces a aparecer asiduamente en los textos literarios, especialmente a partir de mediados del siglo XVIII. No obstante, es necesario aclarar que para el lector dieciochesco las categorías de verdad y ficción no constituían una oposición binaria (Davis, 1983).

Enfrentado con la eclosión de los medios masivos, el público dieciochesco debió atravesar el desafío de orientarse en medio de un repentino aluvión de textos impresos. Según Zunshine (2001) la introducción revolucionaria y generalizada de los nuevos medios de comunicación en la cultura crea un espacio en el que los autores pueden experimentar con las expectativas de los lectores respecto al “valor de verdad” de sus historias. Así, estas narraciones experimentales renegocian los límites entre géneros y van ampliando el concepto de ficción.

Sin dudas, la hibridación e influencia mutua con el discurso periodístico es un fenómeno insoslayable para comprender la génesis de la novela. Davis sostiene que la relación entre la noticia y la novela era tan estrecha que, hacia fines del siglo XVII, las palabras *novel* y *news* aún se empleaban como sinónimos (1983: 206). También Hunter (1990) afirma que la novela descende de la narrativa periodística y advierte que muchas técnicas estilísticas de la novela del siglo XVIII, como el uso del discurso indirecto, el estudio analítico de un caso, e incluso el tipo de selección lingüística remedan la textualidad periodística.

Tal como las noticias, las novelas de este período insistían acerca de su carácter novedoso y factual (incluso cuando las historias narradas no fueran ni recientes ni “verdaderas”). Por esa razón, Davis ata el desarrollo de la novela con el de otros géneros como el panfleto, las biografías de criminales y especialmente con la balada. Esta forma, para Davies transicional entre la novela y el periodismo, comentaba generalmente un caso policial escandaloso y sensacionalista, mezclando recursos del periodismo amarillo con procedimientos de la ficción melodramática. Los lectores de estos textos híbridos solían desconocer si las historias que consumían narraban hechos reales o ficcionales. Novelas, panfletos y baladas compartían una matriz indiferenciada de oscilación entre factualidad y ficción que solo después se separa en las categorías diferenciadas de literatura y periodismo (Davis, 1983: 42).

Janet Todd señala al voyeurismo como uno de los rasgos en común entre la prensa sensacionalista y las primeras expresiones novelísticas de la Inglaterra Pos-Restauración. Esto se percibe claramente en gran parte de las exitosas ficciones amorias escritas por las autoras del período. Autoras como Aphra Behn o Eliza Haywood solían mezclar en sus relatos historias de aventuras eróticas con alusiones en clave a los escándalos políticos y sexuales de la corte. Así, construyen un tipo de literatura que apela al chimento y al rumor para suscitar la atención de un público sediento de novedades escabrosas. Es menester aclarar que estas ficciones amorias no perseguían exclusivamente la finalidad de entretener al público, sino que aspiraban a intervenir en la escena política, como discurso propagandístico del partido *Torie*, en el caso de las integrantes del grupo conocido como “The Fair Triumvirate of Wit”²; todas ellas empleaban también elementos de los textos panfletarios en sus novelas. En ese sentido, es célebre el caso de *The New Atlantis* [La nueva Atlántida, Delarivier Manley, 1702] novela que subvierte los códigos de la literatura utópica a través del uso de la calumnia. Manley convierte a la Atlántida de Bacon en un espacio distópico para denunciar las intrigas de la corte británica y, en especial, para exponer los vicios de funcionarios reconocibles del partido Whig, como John Churchill, el duque Marlborough y su esposa Sarah, asistente de la reina Ana. La corte es ambientada en la novela con una atmósfera de sensualidad y es escenario de conspiraciones y orgías³. Así, al apelar al relato de asuntos y situaciones del terreno extraliterario con los que los lectores ya estaban familiarizados a través de habladería y al insistir en el carácter reciente y factual de los relatos, estas autoras acortaron la distancia entre lectores y textos y crearon el terreno propicio para la aparición de la novela burguesa (Davies, 1983).

La interpretación de Davis nos permite entender por incluso en obras posteriores, como las de Defoe o Richardson, todavía se percibe una ambivalencia inherente en relación a su estatus referencial; que novelas tan importantes dentro del canon literario de las primeras décadas del siglo XVIII como *Robinson Crusoe* (Defoe, 1719) o *Pamela* (Richardson, 1740) se presenten como relatos pseudofactuales es testimonio de que tanto autores como lectores precisaban aún pretender que la historia era “real” para disfrutarla (Hunter, 1990).

Según Maioli una de las primeras influencias del pensamiento empirista en el ámbito de la literatura fue el descrédito de géneros antes muy populares como el romance, una forma narrativa que se caracterizaba por la concatenación de sucesos fantásticos y circunstancias poco verosímiles. El influjo del pensamiento de Bacon o Locke en la literatura implica que la construcción de un verosímil realista y la justificación de los hechos narrados se volviesen condición obligatoria también en el discurso literario (Maioli, 2016:74).

La apelación al discurso periodístico y la aseveración de estar reproduciendo hechos factuales son algunas de las estrategias predilectas de los novelistas dieciochescos para tomar distancia de los autores de romances. Tal como mencionamos anteriormente, este es el recurso que se emplea en la construcción de verosimilitud en *Robinson Crusoe*. Defoe garantiza a sus lectores que su relato no inventa hechos ficcionales, sino que se basa en un caso real (supuestamente el del marinero escocés Alexander Selkirk que entre 1704 y 1709 sobrevivió a un naufragio en una isla desierta al oeste de Chile), aunque el autor de *Robinson* se toma muchas licencias literarias en su narración.

Sin embargo, Defoe no fue el primer novelista en impostar la supuesta veracidad de la historia narrada para obtener la credibilidad de los lectores y garantizarse el éxito de

ventas. Cuarenta años antes de la aparición de “Robinson” la anteriormente mencionada, Aphra Behn, se vale de este recurso en *Oroonoko o el esclavo real* (1688). Esta novela corta narra la historia de un príncipe de Surinam secuestrado y llevado a las Antillas para trabajar como esclavo. Behn se presenta como la testigo presencial de los sufrimientos de Oroonoko: “yo misma fui testigo de una gran parte de lo que encontraréis aquí expuesto; y aquello de lo que no pude ser testigo lo escuché de boca del protagonista de la historia” (2008, p. 117) — asevera la autora en el prólogo, aunque no existen evidencias materiales de la existencia de un príncipe esclavo ni del nombre Oroonoko (sí hay registros de una visita de la autora a la Guayana neerlandesa durante su infancia, donde presencié varias rebeliones esclavas)⁴.

La oscilación entre el reporte periodístico y la literatura, entre la necesidad de testimoniar y la voluntad de entretener, se percibe ya desde el prólogo de *Oroonoko*. Allí, la autora declara:

No pretendo, al contaros esta historia del príncipe esclavo, entretener al lector con las aventuras de un héroe inventado, cuya vida y fantásticas andanzas se pueden manejar según el capricho del poeta ni, al contaros la verdad, planear adornarla con ningún episodio añadido, sino tan sólo con aquellos que verdaderamente le ocurrieron. Y así viene al mundo, sencillamente, apoyada en sus méritos propios y en sus intrigas reales, pues hay bastante realidad para sustentarla y hacerla entretenida sin añadir invenciones. (Behn, 2008, p. 117)⁵

La actitud que prevalece en este pasaje es la de un desprecio generalizado por la invención, el entretenimiento y los personajes ficcionales. Las creaciones de la imaginación, factibles de ser manipuladas a discreción del autor, no merecen la atención del lector, parece sugerir Behn. Lo paradójico es, según McKeon, que esta supuesta garantía de factualidad del relato funcionaba, en la literatura de autoras como Behn o su contemporánea Eliza Haywood, como un pretexto para seguir introduciendo el mismo tipo de aventuras inverosímiles que anteriormente formaban parte de los romances.

El estatus de la escritura ficcional entre los discursos que circulaban socialmente recién comienza a transformarse a mediados del siglo XVIII, y, especialmente, con la aparición de la figura de Fielding. Fielding se ocupa a lo largo de su obra de dotar a la ficción de un prestigio del que carecía e incluso, en el célebre capítulo introductorio a *Joseph Andrews* (1742), que ha sido leído como una defensa o manifiesto del género novela, la eleva por sobre otros discursos socialmente consagrados como el histórico.

Sin embargo, la mayor defensa de la ficción por sobre el discurso histórico aparece en el prefacio al tercer volumen de la novela. Allí Fielding sostiene que:

A pesar de que vulgarmente se da más crédito a los autores que titulan sus libros *Historia de Inglaterra, Historia de Francia, Historia de España, etc.*, lo cierto es que la verdad se halla sólo en las obras de quienes celebran las vidas de los grandes hombres, y que habitualmente reciben el nombre de biógrafos [...] Los historiadores se consagran sobre todo a describir países y ciudades, tarea que, con la ayuda de mapas, llevan a cabo con bastante exactitud, consiguiendo resultados aceptables; pero en cuanto a las acciones y a los caracteres de los hombres, sus escritos no tienen la misma validez. Para probarlo no se necesita mejor testimonio que las eternas contradicciones en que incurren dos [historiadores] que deciden narrar la historia del mismo país: al presentar los hechos desde diferentes puntos de vista, cada lector cree lo que le parece oportuno y los más juiciosos y desconfiados aciertan al pensar que todo ello no es más que una novela, en la que el escritor ha dado rienda suelta a su fértil imaginación. [...] En cambio, con nosotros, los biógrafos, la situación es diferente; los hechos que contamos son auténticos, aunque a veces confundamos la época y el país en que sucedieron. [...] [Me refiero aquí] a esas personas de sorprendente genio,

autores de inmensas narraciones o de novelas modernas, que sin ayuda de la naturaleza o de la historia dan testimonio de personas que nunca existieron ni existirán y de hechos que nunca sucedieron ni llegarán a suceder; cuyos héroes son de su propia creación y sus cerebros el caos donde reúnen tales materiales. Y no es que estos escritores no tengan mérito; quizá tengan más mérito que nadie: porque ¿qué puede ser más noble que dar ejemplo de la maravillosa amplitud del ingenio humano? Habría que aplicarles lo que Balzac dice de Aristóteles⁶, y considerarlos «una segunda naturaleza» por carecer de comunicación con la primera, en la que los autores de una clase inferior, que no pueden sostenerse solos, se ven obligados a apoyarse como en unas muletas; [...]Mientras éste [el discurso histórico] queda limitado a un particular período de tiempo y a una sola nación, aquél [el discurso ficcional] narra la historia del mundo en general, al menos de esa parte refinada por las leyes, las artes y las ciencias; extendiéndose desde que esto sucedió por vez primera hasta hoy, y aún más allá, porque también tendrá aplicación en el futuro mientras persistan las mismas circunstancias. (Fielding, 2022, p. 302)⁷

Apelando a la autoridad de Aristóteles, Fielding argumenta que ya de sus ideas se desprende que la ficción, la fábula, es superior a la historia porque mientras que esta última se refiere al caso particular, a lo individual, la ficción elabora tipos que apelan a lo universal. A diferencia de la historia, para Fielding, la ficción no muestra el mundo tal como es coyunturalmente, sino como debería ser: construye un ideal moral. En ese sentido, la novela termina resultando en su defensa más real que la historia: si en el relato de los sucesos históricos puede intervenir el azar e incluye generalmente eventos poco probables, hasta inverosímiles, la literatura debe mantenerse siempre dentro de los límites de lo probable y lo verosímil para conquistar la confianza del lector.

De esta forma, Fielding, más que Defoe, sienta las bases de lo que sería la tradición de la novela realista en Inglaterra (McKeon, 1988). El autor de *Tom Jones* jamás apela al recurso de verosimilizar sus relatos apelando a la factualidad sino que, por el contrario, declara abiertamente la naturaleza ficcional de sus “historias”. Pero, paradójicamente, la decisión de escribir pura ficción exige, desde la perspectiva de Fielding, un grado de veracidad mucho mayor.

Tal como muchos otros autores del siglo XVIII, Fielding no vivió exclusivamente de la literatura sino que fue funcionario, periodista y fundó numerosos periódicos y revistas, entre ellas *The Champion*(1739-1740). En relación con esto, Robert Alter (1968) sugiere que Fielding concibió sus labores política, periodística y literaria como un continuo, más que como disciplinas de trabajo separadas. No era extraño que empleara sus obras dramáticas (además de sus columnas periodísticas) para atacar a sus adversarios políticos, o para denunciar la corrupción del gobierno británico.

Sin embargo, es en *Tom Jones*, la novela con la que afirma estar fundando “una nueva provincia de la escritura” donde Fielding explora nuevos métodos para introducir la factualidad en la ficción. Ya en algunos artículos de sus revistas Fielding se defiende las versiones de algunos críticos que lo acusaban de valerse de sus dotes como dramaturgo como una herramienta política y señalaban que había vuelto periodístico al hecho teatral. A pesar de sus declaraciones, la decisión de abocarse a la escritura de novelas tras verse obligado, por la censura del primer ministro Robert Walpole a abandonar el teatro, suele interpretarse como prueba del afán de Fielding por intervenir en la realidad política a través de la escritura (Clery, 1984)

Esta voluntad se percibe claramente en *Tom Jones*. Es más, según propone Kermode (2000), Fielding crea en las más célebre de sus novelas un método absolutamente original en la historia de la literatura inglesa que se trata de convertir al comentario político en una parte estructural de su propia novela.

Fielding ubica su relato, publicado en 1749, en un escenario inmediatamente contemporáneo, la rebelión jacobita de 1745, y procura hacer lo que ningún novelista había intentado antes: él teje su novela entremezclando la ficción con un hecho político e histórico verídico (cf. Kermode, 2000:174). Si bien es cierto que ya antes los romances franceses empleaban batallas históricas y enfrentamientos políticos como trasfondo, en *Tom Jones* los eventos de la guerra contra los escoceses dan forma a la obra, además de haber sido incluidos con un propósito ideológico deliberado. Más aún, Fielding no romantiza ni ornamenta los eventos de la guerra, sino que coordina los sucesos de su novela con los eventos de la realidad con un grado de precisión inaudita. El autor de *Joseph Andrews* había escrito ya sobre la rebelión jacobita e incluso había creado dos periódicos: *The True Patriot* y *The Jacobite's Journal* para combatir la causa de los Estuardo. Numerosos pasajes de estos textos aparecen, aunque ligeramente reformulados, en los capítulos de *Tom Jones* abocados a la guerra. Tanto es así que para autores como Rader (1999) es posible que Fielding escribiera las noticias de la guerra para su diario y novelara la experiencia de su héroe en el ejército simultáneamente. Rader sostiene, además, que para completar los capítulos de su novela, Fielding recurre al “autoplagio” y copia sin realizar demasiadas modificaciones fragmentos y pasajes de textos como “A Serious Address to the People of Great Britain”, “A Calm Address to All Parties” y “A History of the Late Rebellion”, todos publicados en la revista *True Patriot*. Asimismo, Rader detecta que los títulos de los capítulos de *Tom Jones* muchas veces son una réplica o dialogan con los títulos de artículos periodísticos o baladas de la época.

Por otra parte, la idea de construir un narrador que actúe como comentarista de cada uno de los libros, una de las mayores innovaciones de Fielding, también deriva de sus prácticas como editor de diarios y revistas, cuya función era comentar las noticias semanales y transformarse en una voz confiable y familiar para los lectores. Si bien el narrador de *Tom Jones* es una voz absolutamente original en el contexto de la producción novelística de la época, este “personaje virtual” se entromete en el contenido de la obra de la misma manera en la que antes lo había hecho Isaac, Bickerstaff, el editor ficcional creado por Swift para publicar su “Predictions for the Year 1708” y que luego reaparece mencionado por Richard Steele como supuesto editor de la revista *The Tatler*.

Así, vemos que aun siendo un texto puramente ficcional, en *Tom Jones* la oscilación entre novela y discurso periodístico permanece vigente.

3. La fluctuación novela/ teoría literaria

El periodístico no es el único de los discursos del ámbito de lo factual que ingresa en las novelas dieciochescas. En *The Origins of the English Novel* (1988), Michael McKeon cuestiona las famosas tesis de Watt en *The Rise of the Novel* (1957). Watt define la novela como un género burgués y realista. Tomando la distinción genettiana entre *mimesis* y *diegesis* o entre mostrar y contar, para Watt la novela es un género que muestra. Desde este punto de vista, la utilización de narradores intrusivos, intervenciones autorales o las apelaciones directas hacia el lector son consideradas por el crítico marxista como resabios del género dramático, que, al insertarse en el discurso novelístico, constituyen una falencia. McKeon, en cambio, advierte que la definición de Watt es, cuanto menos, limitada porque contempla solo una de las tradiciones novelísticas que se inauguran en el siglo XVIII a la que podríamos catalogar como “el paradigma de Defoe” o tal como lo denomina McKeon el “realismo formal”. De

este modo, Watt ignora (o descalifica) otra tradición novelística que se desarrolla paralelamente: el “paradigma de Fielding” que incluye además a autores como Sterne, Diderot en Francia o Jean Paul en Alemania. Lo que caracterizaría a este segundo grupo de novelas es su naturaleza reflexiva: Davis sostiene que en este tipo de obras se superponen dos discursos: en primer lugar se encuentra la narración ficcional a la que se añade un discurso del orden factual, que reflexiona sobre el texto que se está construyendo. El problema de Watt, para McKeon, es que equipara al realismo con la imitación ingenua de la realidad externa, olvidando que la autoconciencia diegética es parte de la novela realista desde sus inicios.

La inclusión de instancias metarreflexivas es un recurso muy frecuente en la novela del siglo XVIII. Para el momento en que Fielding o Sterne desarrollan su obra, la novela era aún una forma en ciernes y no existía una teoría sistematizada del género. Mientras que la tragedia o la comedia se hallaban sumamente reglados, los novelistas no contaban siquiera con una definición precisa de aquello que estaban escribiendo. Esto generó un fenómeno que al lector actual puede resultarle curioso: asiduamente las novelas dieciochescas presentan autores ficcionales que interrumpen el curso del relato para subsanar esta carencia, explicando sus ideas acerca de la escritura novelística. Así, es posible reconstruir una precaria teoría de la novela incluida en los textos literarios escritos por autores de la época.

En la obra de Fielding, el intento por definir y codificar el género novela es manifiesto. Mencionamos ya anteriormente el prefacio a *Joseph Andrews*, uno de los primeros tratados teóricos sobre la novela escritos en Inglaterra, incluido en una ficción. Sin usar todavía la palabra “novela”, el autor declara allí que, dado que el lector y él pueden diferir en su idea de lo que es un romance, considera adecuado dedicar unas páginas a reflexionar sobre este tipo de escritura, un gesto “que no recuerda haber visto que se haya intentado antes en [su] idioma”:

Como es posible que el simple lector inglés tenga una idea de la novela distinta de la del autor de esta obra y espere encontrar aquí un tipo de entretenimiento que no ha de hallar en ella ni se intentó nunca en las páginas que siguen, no será ocioso comenzar con unas palabras sobre este género literario que, según mis noticias, no ha sido explorado en nuestro idioma. Después de separar a *Joseph Andrews* de los romances y de la literatura satírica y haber dado unas someras indicaciones (porque no era mi intención ir más allá) sobre este género literario todavía inédito en nuestra lengua, dejaré al lector de buena voluntad que compare la obra con mis observaciones y sólo le detendré lo necesario para decir unas palabras sobre los personajes. Afirmo solemnemente que [...]todo está copiado del libro de la naturaleza y apenas hay un personaje o acción ajenos a mis propias observaciones y experiencias. (Fielding, 2022, p.84)⁸

Ya aquí Fielding distingue su novela de todos los romances escritos anteriormente y manifiesta estar inventando una nueva especie de escritura. Este carácter oscilante entre lo ficcional y lo factual se acentúa aún más en *Tom Jones*, se había mencionado anteriormente en este trabajo la intervención del discurso periodístico en la más célebre novela de Fielding, pero, aún más relevante es la injerencia del discurso metapoético. Si en *Joseph Andrews* los pasajes reflexivos surgían esporádicamente a lo largo de la obra, en *Tom Jones* su inclusión es sistemática y funciona como principio constructivo del texto. La novela está dividida en dieciocho libros, cada uno de ellos precedido por un ensayo teórico abocado al estudio de una “nueva provincia de la escritura”. El autor se posiciona como autoridad en la materia novelística y declara abiertamente su voluntad de sancionar un código que determine las pautas de escritura de este nuevo género en el que estaba incursionando:



Pero no por ello me consideraré responsable ante ningún tribunal de críticos, puesto que como en realidad soy creador de una nueva provincia de la escritura, gozo de plena libertad para dictar las leyes por las cuales debo regirme. Y estas leyes, mis lectores, a quienes considero algo así como mis súbditos, están obligados a aceptarlas y a obedecerlas de buen grado, puesto que como no busco más que su provecho, no imagino, cual otro tirano por derecho divino, que sean mis esclavos. Estoy situado sobre ellos sólo por su bien, y fui creado para servirles yo a ellos, no ellos a mí. Ni dudo, mientras establezco como norma única de mis escritos servir a su interés, que acudirán unánimemente a apoyar y sostener mi dignidad y a hacerme todos los honores que pueda merecer o desear. (Fielding, 1989, p. 81)⁹

Fielding explicita en el pasaje citado algo que ya estaba presente en la novela de Cervantes: la naturaleza dual de la escritura novelística, que combina la representación de lo real con una reflexión sobre su estatus como representación. Tal como postula Lukács (2011), la novela realista es doblemente reflexiva porque implica una reflexión sobre el mundo y otra sobre el proceso por el cual se logra esa primera representación. Es decir que, aunque a veces de manera manifiesta y a veces en forma implícita, la novela siempre tematiza sus procedimientos formales en el nivel de los contenidos y en ese sentido, es también un relato factual. Por ello es que, en las novelas de Fielding, el pacto ficcional se interrumpe constantemente para dar lugar al discurso factual sobre las condiciones de lectura y escritura

Leer una novela es por eso, para McKeon (1988), entre otras cosas, encontrarse con la tematización diegética de un experimento con la forma narrativa. Tierney Hynes (2012) atribuye este deseo de los autores por explicitar su método a la revolución científica y empirista en la Inglaterra del siglo XVIII; la epistemología novelística está en deuda con el método científico.

En pocos casos esto es tan evidente como en *Tristram Shandy* (Sterne, 1759-1767), una obra que ha sido leída, entre otras cosas, como una parodia del pensamiento de Locke. *Tristram Shandy* es una novela que ficcionaliza su propia escritura y esto provoca una compleja mezcla de niveles narrativos. En la obra de Sterne nos encontramos con las vicisitudes de un narrador homodiegético para reconstruir su historia. Como autor de su obra, Tristram dialoga con sus lectores sobre sus problemas para escribir, les explica su proceder, justifica sus decisiones, se disculpa por sus fallas. En el capítulo XIV del libro primero, por ejemplo, Tristram reflexiona sobre sus constantes dificultades para avanzar en línea recta hacia su meta, completar su biografía:

Si un historiógrafo pudiera conducir su historia como un mulero conduce a su mula,—en línea recta y siempre hacia adelante:—por ejemplo, desde Roma hasta Loreto sin volver la cabeza ni una sola vez en todo el trayecto, ni a derecha ni a izquierda,—podría aventurarse a predecirles a ustedes, con un margen de error de una hora, cuándo iba a llegar al término de su viaje;—pero eso, moralmente hablando, es imposible. Porque si es un hombre con un mínimo de espíritu, se encontrará en la obligación, durante su marcha, de desviarse cincuenta veces de la línea recta para unirse a este o a aquel grupo, y de ninguna manera lo podrá evitar. Se le ofrecerán vistas y perspectivas que perpetuamente reclamarán su atención; y le será tan imposible no detenerse a mirarlas como volar; tendrá, además, diversos:

Relatos que compaginar:

Anécdotas que recopilar:

Inscripciones que descifrar:

Historias que trenzar:

Tradiciones que investigar:

Personajes que visitar:



Panegíricos que pegar en esta puerta; —de todo lo cual tanto el hombre como su mula están completamente libres. Resumiendo: en cada etapa del camino hay archivos que consultar, y registros, fastos, documentos e interminables genealogías que, forzado por la justicia (que una y otra vez le hace volver o detenerse), ha de leer.—En suma, es el cuento de nunca acabar;—por mi parte, les aseguro que estoy en ello desde hace seis semanas, yendo a la mayor velocidad posible,—y no he nacido aún.—He podido decirles, y eso es todo, cuándo sucedió tal cosa, pero no cómo;—de modo que, ya lo ven ustedes, la obra está aún muy lejos de su conclusión. (Sterne, 2017, p.61) ¹⁰

Aquí Sterne hace manifiesta su intención de transformar su obra en un laboratorio de experimentación narratológica. No solamente los lectores son testigos del enrevesado proceso de escritura de la novela que están leyendo, sino que luego, el autor se vale de dispositivos materiales para reflexionar sobre la escritura de la novela: entre las páginas de la novela se incluyen, por ejemplo, un gráfico que muestra una serie de líneas curvas, en zigzag, o con formas enrevesadas que representarían el progreso de la historia de Tristram. Hay también una página absolutamente negra, que se añade ante la imposibilidad de narrar la muerte del párroco Yorick, alter ego de Sterne en la obra. Por supuesto, uno de los más destacados dispositivos materiales del texto es la página marmolada, que alude a la indefinición genérica de una obra cubierta de “vetas” de géneros y discursos absolutamente diversos.

Diana Patterson (1991) reconstruye el esmerado proceso de producción material de la página marmolada de *Tristram Shandy* y sostiene que Sterne, que se involucró activamente en los pormenores de la impresión de su libro, dejó indicado expresamente que, en lugar de emplearse las técnicas de marmolado más populares, como la holandesa, en la que los colores se barrían sobre la hoja, dibujando el contorno de una pluma, o la francesa, que se lograba arremolinando la pintura, se optara por la técnica turca, en la que la página se cubría de salpicaduras de color. Esta profusión de salpicaduras y manchas irregulares alude a la contaminación genérica y la “impureza” de un texto en el que lo literario y lo poético son carcomidos por intromisiones de lo factual y lo sublime es corrompido por lo grotesco (cf. De Voogd, 2012).

La técnica de marmolado se aplicaba artesanalmente en cada una de las páginas a realizar y, por ende, ningún ejemplar resultaba igual al otro, sumándose así un ingrediente más a la indeterminación del libro; la página marmolada es una teoría literaria en sí que postula la inasibilidad del lenguaje y la obra literaria (Zimmerman, 1987). Para Patterson, además, la inclusión de la página marmolada fue también un modo no representacional de hacer del propio proceso de producción de los libros una parte del libro. Precisamente en el período en el que la edición se industrializa, Sterne deliberadamente demanda que su libro implique un trabajo artesanal, en un intento de resistir al sistema de producción en masa que comenzaba a gestarse¹¹. Entretanto, Helen Williams (2021) señala que durante el siglo XVIII el papel marmolado era reconocido como la envoltura característica de los medicamentos y que sus contemporáneos habrían comprendido inmediatamente el guiño del autor al discurso médico, omnipresente en una novela que se refiere constantemente al mal funcionamiento de los cuerpos.¹²

El discurso factual también ingresa a *Tristram Shandy* a través del uso de recursos que pertenecen mayormente al terreno de géneros no ficcionales propios de la academia. La narración es constantemente interrumpida por notas al pie, comentarios editoriales e incluso íconos con forma de manos para reenviar al lector hacia otros sectores del texto o señalar información destacada. Entre este tipo de procedimientos, sin dudas el

más comentado por la bibliografía especializada es el uso de los asteriscos, que adquieren múltiples funciones en la novela.

En primer lugar, Tristram emplea asteriscos en su narración para indicar la presencia de alguna información elidida, que prefiere no contar. De este modo se logra hacer ingresar lo extradiegético al texto, mezclando y superponiendo niveles narrativos. Al colocar los asteriscos Tristram señala que algún evento ha acontecido o alguna conversación ha ocurrido en la realidad extraliteraria, aun cuando no tenga lugar en el relato. Esto sucede a menudo cuando quiere omitir algunas de las largas disquisiciones especulativas de su padre, Walter Shandy, filósofo frustrado que parodia el discurso del erudito ilustrado:

O si es que ***** O si es que *****- pues la verdad es que en ocasiones como ésta un hombre con talento e inventiva puede llenar de buen grado un par de páginas con suposiciones- cuál de todas éstas fue la causa, dejemos que sea el curioso fisiólogo, o cualquier otro curioso, quien lo determine. (Sterne, 2017, p. 225)¹³

Sin embargo, la mayoría de las veces, los asteriscos se emplean para aludir a cuestiones de índole sexual, bromas de doble sentido o para reemplazar el uso de palabras obscenas. Así, Sterne hace ingresar a sus textos elementos del orden de lo vulgar o grotesco, que no tendrían lugar en la alta literatura:

__ Y por último, continuó mi padre, __ de entre todas las exquisitas anécdotas que acerca del tema nos ofrece la historia, hay una que, como la dorada cúpula que corona el edificio se eleva por encima de las demás.__

__ Es del pretor Cornelio Galo, y me atrevería a decir, hermano Toby, que ya la has leído.__ Yo me atrevería a decir que no, replicó mi tía. __ Murió, dijo mi padre, cuando estaba*****. __ Si era con su mujer, dijo mi tío Toby__ no hay nada de malo en ello.__ Hasta ahí ya no alcanzan mis conocimientos,__ respondió mi padre. (Sterne, 2017, p. 322)¹⁴

Dejo este espacio en blanco para que el lector pueda poner en él el juramento al que esté más acostumbrado.—En lo que a mí respecta, si alguna vez, a lo largo de toda mi vida, he soltado un juramento entero en un hueco en blanco, me parece que fue aquí.—**** ***** ** dije. (Sterne, 2017, p. 500)¹⁵

Según Fanning (2002) este uso obsceno del asterisco cumple la función de poner en discusión las jerarquías entre géneros literarios. A través de lo lúdico y el humorismo, Sterne socava las diferencias entre la literatura de elite, en la que supuestamente se inscribía su novela, y la ficción popular, propensa a la inclusión de la comicidad grotesca. De modo tal que estos signos gráficos también son herramientas para la reflexión metaliteraria.

Esta fluctuación entre la ficcionalización del proceso factual de escritura y la intromisión de elementos del discurso factual para narrar eventos ficcionales, distorsiona las expectativas de los lectores sobre el valor de la verdad de la narrativa. En numerosos pasajes de *Tristram Shandy*, el lector experimenta la incertidumbre de desconocer si los documentos legales, fuentes académicas, panegíricos y sermones a los que se lo enfrenta son invenciones ficcionales del autor o provienen de alguna fuente “real” extratextual. La novela de Sterne se compone a la manera de un pastiche: el relato de Tristram se interrumpe para incluir discursos en latín, maldiciones medievales o sermones leídos por el padre de Tristram. El caso de estos sermones, escritos en la novela por el pastor Yorick es especialmente ilustrativo en relación a la



imbricación del discurso factual y ficcional en la obra de Sterne porque, en primer lugar, estas predicaciones incluidas en la novela, cuya autoría se adjudica a Yorick, habían sido antes discursos pronunciados por el párroco Sterne frente a su propio público, y, además, frente al éxito de *Tristram Shandy*, el autor edita sus sermones con el título de *The Sermons of Mr. Yorick* (1760) en homenaje a uno de los personajes más queridos por su público lector.

Así, el resultado al que arriban autores como Fielding o Sterne a partir de esta elaboración de textos oscilantes es la superación de los límites genéricos establecidos y la creación de nuevas formas híbridas en las que la distinción entre lo factual y lo ficcional resulta confusa y, en ocasiones, imposible de determinar.

4. Conclusiones

Los aportes de la narratología denominada posclásica, “natural” o cultural son fundamentales a la hora de aproximarse a la literatura del siglo XVIII. Al orientarse por principios universales que supuestamente regirían la narrativa en su totalidad, la narratología estructural no logra explicar las particularidades de la escritura novelística en su etapa temprana.

Entretanto, el análisis narratológico puede contribuir a la reevaluación de las historias de la novela como género literario. Si generalmente los estudios literarios descartan todos los elementos novelísticos que no sean narrativos como detalles superfluos, meramente ornamentales, o, más aún, los señalan como fallas estructurales, en nuestro trabajo pudimos demostrar que la novela es desde su surgimiento un género oscilante en el que la narración ficcional representa solo una parte.

Sin embargo, este vínculo interdisciplinario no debe comprenderse de manera unidireccional: desde el campo de los estudios literarios del siglo XVIII también pueden realizarse aportes relevantes para el ámbito de la narratología. En las páginas anteriores corroboramos que la concepción de vigente de “ficción narrativa” como universo cerrado en sí mismo, cuya experiencia estética satisfactoria depende de la plena inmersión del lector, no es aplicable a la novela dieciochesca. Las obras literarias de este período, en el que la teoría de la ficción se encontraba aún en desarrollo, son por ello mucho más porosas. De allí que nuestras categorías de relato factual y relato ficcional como discursividades absolutamente opuestas se revele como histórica y relativa.

Referencias bibliográficas

Fuentes literarias

Behn, A. (2003). *Oroonoko*. Ed. J. Todd. Londres: Penguin Classics.

Behn, A. (2008). *El príncipe Oroonoko y otros relatos*. Trad. de J. Serrano Reyes. Madrid: Siruela.

Fielding, H. (1969). *The History of Tom Jones*. Londres: Penguin Books.

Fielding, H. (1977). *Joseph Andrews*. Londres: The Penguin English Library.

Fielding, H. (1989). *Tom Jones*. Trad. de C. Pujol. Madrid: Planeta.

Fielding, H. (2022). *La historia de las aventuras de Joseph Andrews*. Trad. de J. L. López Muñoz. Madrid: Alfaguara.

Sterne, L. (1997). *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman*. Londres: Penguin Classics.

Sterne, L. (2017). *Vida y opiniones del caballero Tristram Shandy*. Trad. de J. Marías. Madrid: Alfaguara.



Bibliografía secundaria

- Alber, J y Fludernik, M. (2010). *Postclassical Narratology Approaches and Analyses*. Ohio: The Ohio State University Press.
- Alter, R. (1968). *Fielding and the Nature of the Novel*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Davis, L. (1983). *Factual Fictions: The Origins of English Novel*. Nueva York: Columbia University Press.
- De Voogd, P. (1985) Laurence Sterne, the Marbled Page, and ‘The Use of Accidents’. *Word & Image*, 1(3), 279-287
- Fanning, C. (2002). On Sterne’s Page: Spatial Layout, Spatial Form, and Social Spaces in *Tristram Shandy*’ (pp.429-450). En M. Walsh, M. (Ed.), *Laurence Sterne*. Longman Critical Reader. Londres: Longman.
- Fludernik, M. (2006). *Einführung in die Erzähltheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gallagher, C. (1994). *Nobody’s Story. The Vanishing Acts of Women Writers in the Marketplace.1670-1820*. Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Trad. de C. Fernández Prieto. Madrid: Taurus.
- Genette, G. (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Ithaca: Cornell University Press.
- Hunter, J. P. (1990). *Before Novels: The Cultural Contexts of Eighteenth-Century English Fiction*. Nueva York: Norton.
- Kermode, F. (2000). *The Sense of an Ending Studies in the Theory of Fiction*. Oxford: Oxford University Press.
- Lukács, G. (2011). La novela. En *Escritos de Moscú* (pp.29-75). Buenos Aires: Gorla.
- Maioli, R. (2016). *Empiricism and the Early Theory of the Novel*. Florida: Pallgrave Macmillan
- McKeon, M. (1988). *The Origins of the English Novel: 1600-1740*. The John Hopkins University Press.
- Nünning, A. y Nünning, V. (2010). *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Patterson, D. (1991). 'Tristram's Marblings and Marblers.' *The Shandean*, 3, 70-97.
- Rader, R. (1999). Tom Jones: The Forms in History. En: Richter, D. (Ed). *Ideology and Form in Eighteenth Century Literature* (pp. 47-74). Texas: Texas Tech University Press.
- Schaeffer, J.-M. (2009). Fictional vs. Factual Narration. En P. Hühn y otros (Eds.), *The Living Handbook of Narratology* (pp. 98-114). Hamburgo: Universidad de Hamburgo.
- Tierney Hynes, R. (2012). *Novel Minds Philosophers and Romance Readers, 1680–1740*. Hampshire: Pallgrave MacMillan.
- Todd, J. (1989). *The Sign of Angellica: Women, Writing and Fiction, 1660-1800*. Nueva York: Columbia University Press.
- Williams, H. (2021). The Marbled Page. En *Laurence Sterne and the Eighteenth-Century Book* (pp.99-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, E. (1987), ‘Tristram Shandy and Narrative Representation’, *The Eighteenth Century*, 28(2), 127-147.
- Zunshine, L. (2001). Eighteenth-Century Print Culture and the "Truth" of Fictional Narrative. *Philosophy and Literature*, 25(2), 215-232.



Notas

¹ Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y maestranda de la misma institución. Se desempeñó como investigadora adscripta de las cátedras de Literatura inglesa y Literatura alemana, estudiando temas vinculados a las novelas de formación y la novela gótica femenina durante el siglo XVIII. Dictó seminarios y cursos de extensión sobre la novela de la época de la Ilustración. Forma parte de proyectos de investigación Filocyt, Ubacyt y UNAJ investiga. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. jesicalenga@gmail.com

² Se conoce como “el bello triunvirato del ingenio” [The Fair Triumvirate of Wit] al trío de escritoras pioneras en un nuevo tipo de ficción en Inglaterra conformado por Delarivier Manley, Aphra Behn y Eliza Haywood. Se las reconoce como las primeras mujeres en dedicarse a la escritura de manera profesional en su país. Sin embargo, las también conocidas como “El grupo de Grub Street” por la calle en la que vivían, zona de escritores de baja estofa y artistas bohemios, gozaron de una reputación dudosa. La crítica y la prensa de la época solía calificar a estas tres mujeres como “escritorzuelas”, sus obras eran subestimadas por adscribir a géneros entonces menores, como la ficción amatoria, el drama erótico o el panfleto político.

³ Catherine Gallagher (1994) sostiene que Manley y otras autoras explotaron el poder del cotilleo para influir en esferas del poder de las que, como mujeres, se encontraban marginadas.

⁴ El empleo de este tipo de fraudes literarios fue una estrategia recurrente en las ficciones escritas en Inglaterra durante el siglo XVII que se extiende incluso durante la primera parte del siglo XVIII. Uno de los casos más salientes fue el de *La isla de los Pines* (Henry Neville, 1688), una protorobinsonada que narra la historia de una comunidad de descendientes de ingleses que vivían “completamente desnudos” y en estado arcádico en una isla del Pacífico, pero, que se presentó a los lectores como un panfleto informativo sobre la historia verídica de un marino de la era isabelina que naufraga en la isla con cuatro mujeres. La popularidad de este texto se sustentó en la credibilidad de un público, en épocas de apogeo del imperialismo, ansioso de oír historias de “descubrimientos” de nuevos mundos.

⁵ I do not pretend, in giving you the history of this royal slave, to entertain my reader with adventures of a feigned hero, whose life and fortunes Fancy may manage at the poet’s pleasure; but in relating the truth, design to adorn it with any accidents, but such as arrived in earnest to him. And it shall come simply into the world, recommended by its own proper merits, and natural intrigues; there being enough of reality to support it, and to render it diverting, without the addition of invention (Behn, 2003, p.9).

⁶ Aquí Fielding se refiere a Jean-Louis Guez de Balzac (1594-1654), teólogo y autor satírico-libertino francés, que, en el segundo de los *Deux discours envoyez à Rome, à Monseigneur le Cardinal Bentivoglio*, menciona a un filósofo anónimo según el cual la filosofía de Aristóteles era una segunda naturaleza.

⁷ Notwithstanding the reference which may be vulgarly given to the authority of those romance writers who entitle their books “the History of England, the History of France, of Spain, &c.,” it is most certain that truth is to be found only in the works of those who celebrate the lives of great men, and are commonly called biographers [...] it being the business of the latter chiefly to describe countries and cities, which, with the assistance of maps, they do pretty justly, and may be depended upon; but as to the actions and characters of men, their writings are not quite so authentic, of which there needs no other proof than those eternal contradictions occurring between two topographers who undertake the history of the same country. Now with us biographers the case is different; the facts we deliver may be relied on, though we often mistake the age and country wherein they happened: for I would by no means be thought to comprehend those persons of surprising genius, the authors of immense romances, or the modern novel and Atalantis writers; who, without any assistance from nature or history, record persons who never ere, or will be, and facts which never did, nor possibly can, happen; whose heroes are of their own creation, and their brains the chaos whence all their materials are selected. Not that such writers deserve no honor; so far otherwise, that perhaps they merit the highest; for what can be nobler than to be an example of the wonderful extent of human genius? One may apply to them what Balzac says of Aristotle, that they are a second nature (for they have no communication with the first; by which, authors of an inferior class, who cannot stand alone, are obliged to support themselves as with crutches) [...] But to return to the former class, who are contented to copy nature, instead of forming originals from the confused heap of matter in their own brains, at least that part which is polished by laws, arts, and sciences; and of that from the time it was first polished to this day; nay, and forwards as long as it shall so remain? (Fielding, 1977, p.183).

⁸ As it is possible the mere English Reader may have a different Idea of Romance with the Author of these little Volumes; and may consequently expect a kind of Entertainment, not to be found, nor which was even intended, in the following Pages; it may not be improper to premise a few Words concerning this kind of Writing, which I do not remember to have seen hitherto attempted in our Language. Having thus distinguished Joseph Andrews from the Productions of Romance Writers on the one hand, and Burlesque Writers on the other, and given some few very short Hints (for I intended no more) of this Species of



writing, which I have affirmed to be hitherto unattempted in our Language; I shall leave to my good-natur'd Reader to apply my Piece to my Observations, and will detain him. no longer than with a Word concerning the Characters in this Work. And here I solemnly protest, that [...]everything is copied from the Book of Nature, and scarce a Character or Action produced which I have not taken from my own Observations and Experience (Fielding, 1977, p.25).

⁹ For all which I shall not look on myself as accountable to any court of critical jurisdiction whatever: for as I am, in reality, the founder of a new province of writing, so I am at liberty to make what laws I please therein. And these laws, my readers, whom I consider as my subjects, are bound to believe in and to obey; with which that they may readily and cheerfully comply, I do hereby assure them that I shall principally regard their ease and advantage in all such institutions: for I do not, like a jure divino tyrant, imagine that they are my slaves, or my commodity. I am, indeed, set over them for their own good only, and was created for their use, and not they for mine. Nor do I doubt, while I make their interest the great rule of my writings, they will unanimously concur in supporting my dignity, and in rendering me all the honor I shall deserve or desire. (Fielding, 1969, p.88)

¹⁰ Could a historiographer drive on his history, as a muleteer drives on his mule,—straight forward;--- for instance, from Rome all the way to Loretto, without ever once turning his head aside either to the right hand or to the left,—he might venture to foretell you to an hour when he should get to his journey's end;--- but the thing is, morally speaking, impossible: For, if he is a man of the least spirit, he will have fifty deviations from a straight line to make with this or that party as he goes along, which he can no ways avoid. He will have views and prospects to himself perpetually soliciting his eye, which he can no more help standing still to look at than he can fly; he will moreover have various Accounts to reconcile: Anecdotes to pick up: Inscriptions to make out: Stories to weave in: Traditions to sift: Personages to call upon: Panygericks to paste up at this door: Pasquinades at that:—All which both the man and his mule are quite exempt from. To sum up all; there are archives at every stage to be look'd into, and rolls, records, documents, and endless genealogies, which justice ever and anon calls him back to stay the reading of:--- In short, there is no end of it;----for my own part, I declare I have been at it these six weeks, making all the speed I possibly could,—and am not yet born:--I have just been able, and that's all, to tell you when it happen'd, but not how;---so that you see the thing is yet far from being accomplished (Sterne, 1997, p. 32).

¹¹ Otra de las indicaciones de Sterne fue que la página marmolada no estuviese teñida por completo, sino que contase con los mismos márgenes blancos que el resto de las páginas y continuase la numeración regular. Esto implicó un esfuerzo extra para los artesanos, que debieron cuidar no manchar los bordes del papel. Aquí se percibe, según considera Williams (2021) el afán del autor por manifestar que los diferentes dispositivos materiales incluidos eran parte de la narrativa del texto y no entidades separadas.

¹² Desde mediados del siglo XVIII, los boticarios ingleses comenzaron a usar paquetes de papel marmolado como modo de garantizar la autenticidad de los medicamentos, dado que sus patrones y estampados eran irrepetibles e imposibles de imitar. Williams encuentra incluso publicidades promocionando productos medicinales que advertían a los lectores corroborar la presencia del papel marmolado, como la siguiente que acompañaba a un producto para aliviar los dolores de parto: “And before See that your Necklace which you Buy, is Sealed up in Marble Paper, with a Bottle of the foregoing Pain-Easing Cordial Tincture for the Gums along with it: And that it has the Print of this Anodyne Necklace pasted on it, & is sealed with the Seal of this Anodyne Necklace” (cit. en Williams, 2021, p. 126).

¹³ Or whether *****— Or whether *****for in all such cases a man of invention and parts may with pleasure fill a couple of pages with suppositions—which of all these was the cause, let the curious physiologist, or the curious any body determine—'tis certain, at least, the corporal went on thus with his harangue (Sterne, 1997, p. 301).

¹⁴ —And lastly—for of all the choice anecdotes which history can produce of this matter, continued my father,—this, like the gilded dome which covers in the fabric—crowns all.— 'Tis of Cornelius Gallus, the prætor—which I dare say, brother Toby, you have read.—I dare say I have not, replied my uncle.—He died, said my father, as *****—And if it was with his wife, said my uncle Toby —there could be no hurt in it.—That's more than I know—replied my father (Sterne, 1997, p. 294).

¹⁵ I leave this void space that the reader may swear into it, any oath that he is most accustomed to—For my own part, if ever I swore a whole oath into a vacancy in my life, I think it was into that— *** **** **said I (Sterne, 1997, p. 438).



¿ESTÁN AHÍ? UNA DISCUSIÓN SOBRE EL PROBLEMA DE LA VERDAD EN LOS “RELATOS FACTUALES” A PARTIR DE *ALIENÍGENAS ANCESTRALES*, UN CASO DE IMAGINACIÓN NARRATIVA

ELES ESTÃO LÁ? UMA DISCUSSÃO SOBRE O PROBLEMA DA VERDADE EM "RELATOS FACTUAIS" A PARTIR DE *ALIENÍGENAS DO PASSADO*, UM CASO DE IMAGINAÇÃO NARRATIVA

ARE THEY THERE? A DISCUSSION ABOUT THE PROBLEM OF TRUTH IN “FACTUAL NARRATIVE” AS FROM *ANCIENT ALIENS*, A CASE OF NARRATIVE IMAGINATION

Darío Steinberg¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/rawrnybd>

Resumen

La pretensión de verdad en que se fundan los así llamados “relatos factuales” no puede analizarse sobre la base de ninguna dimensión exclusiva. En rigor, se trata de un dispositivo que articula convenciones, contratos de lectura, acontecimientos históricos y perspectivas culturales. La discusión comenzó con Aristóteles (cuya mirada al especto es aún valiosa) y sigue muy vigente. Algunos aspectos importantes de la cuestión pueden observarse a través de un análisis de las construcciones narrativas del programa de televisión *Alienígenas ancestrales*, cuyo objetivo es explicar cómo civilizaciones extraterrestres han modificado o dirigido a las comunidades que habitaron la Tierra a lo largo de la historia.

Palabras clave: relato factual; relato ficcional; dispositivo enunciativo; régimen de identificación; verdad

Resumo

A pretensão de verdade na qual se baseiam as chamados "relatos factuais" não pode ser analisada com base em uma única dimensão. A rigor, trata-se de um dispositivo que articula convenções, contratos de leitura, eventos históricos e perspectivas culturais. A discussão começou com Aristóteles (cuja visão sobre o assunto ainda é valiosa) e ainda está viva. Alguns aspectos importantes da questão podem ser vistos por meio de uma análise das construções narrativas do programa de televisão *Alienígenas do passado*, que tem como objetivo explicar como civilizações extraterrestres modificaram ou dirigiram as comunidades que a habitaram a Terra ao longo da história.

Palavras-chave: relato factual; relato ficcional; dispositivo enunciativo; regime de identificação; verdade

Abstract

The claim to truth on which the so-called "factual narratives" are based cannot be analyzed on the basis of any exclusive dimension. Strictly speaking, it is a device that articulates conventions, reading contracts, historical events and cultural perspectives. The discussion began with Aristotle (whose view on the matter is still valuable) and is



very much alive. Some important aspects of the issue can be observed through an analysis of the narrative constructions of *Ancient Aliens*, a television series which aims to explain how extraterrestrial civilizations have modified or directed the communities that inhabited the Earth throughout history.

Keywords: factual narrative; fictional narrative; enunciative device; identification regime; truth

Recepción: 20/09/2023

Evaluación: 16/10/2023

Aceptación: 30/10/2023

1. Introducción

Como sus propios términos dejan ver, todo intento por definir lo que se entiende por *relato factual* pone en relación dimensiones discursivas (“relato”) y ontológicas (“factual”). En su camino, debe atravesar un territorio conformado por múltiples disciplinas (psicología, filosofía, lógica, antropología) que se comunican unas con otras sin sencillez. En ese sentido, más allá de lo que el nombre pueda hacernos creer, aquello que la noción busca referir no se deja atrapar con facilidad. Entre todas las dificultades que emergen de esta complejidad, hay dos que merecen especial atención. Por el lado del relato, en general lo que se ha discutido es más bien qué es la ficción, como si allí hubiera un misterio mayor o más difícil de explicar; se trata una perspectiva para la que lo factual aparece principalmente como una zona de control, un espacio sobre el que recortar el fenómeno de la ficcionalidad (el motivo que suele apoyar este interés es antropocéntrico: solo los animales humanos, entre todos los vivientes, concebirían ficciones). Por otro lado, la naturaleza de lo que llamamos *hechos* y lo que suponen para los discursos que se apoyan en ellos (la historia, el testimonio, el documental, el periodismo, la anécdota, entre tantos otros) ha sido repensada en diversas épocas y desde distintas tradiciones, y esa reapertura implica siempre la construcción de un problema diferente. En suma, la pregunta sobre la factualidad de un relato está lejos de ser nueva. Sin embargo, puede arriesgarse sin que haga falta demasiada valentía que se trata de una cuestión que pocas veces ha tenido tanta presencia como hoy en los medios y los ámbitos de intercambio de conocimiento. Tal vez el imponente crecimiento de las redes de comunicación y de los dispositivos tecnológicos que las alimentan justifique este interés. Tal vez no haga falta una razón como esa. ¿No es justamente el vínculo entre un fenómeno real (*factual*) y un modo de concebir el contacto entre diversos fenómenos (*relato*) el centro de la discusión que aquí se escenifica?

En principio, un relato factual no es necesariamente verdadero, pero sin lugar a dudas existe en función de una realidad específica (se verá pronto que esta “especificidad” no es para nada secundaria). Aunque en el habla coloquial en ocasiones se utilice el término *ficción* despectivamente para referirse a una mentira, está claro que no son lo mismo. La diferencia más evidente radica en que una mentira se hace pasar por algo que no es, mientras que la ficción se constituye como tal sobre la base del reconocimiento de su naturaleza. Una mentira, si tiene la forma de una narración, será un relato factual tanto como lo puede ser una verdad, porque lo que importa no es la adecuación de una formulación al mundo, sino el modo en que se invisten los fenómenos que la constituyen. Acaso el objeto de estudio que más repetidamente actualiza hoy este debate son las *fake news*, la importancia de su producción y distribución. Nada se puede objetar a los esfuerzos destinados a analizarlas. La hipótesis de que los desplazamientos socio-políticos contemporáneos están al menos afectados por las narraciones que contribuyen



a construir las identidades, las explicaciones, las argumentaciones de los sujetos individuales y colectivos es todo lo sólida que puede ser. Aunque sea cierto que es una hipótesis difícil de verificar, también lo es que se trata de una petición de principio que ningún analista de discurso se animaría a discutir: sería como dudar de que los discursos no son simples constataciones, sino que participan performativamente del mundo, según enseñó como nadie Austin (1990). Sin embargo, estas páginas utilizarán como caso un objeto más pequeño y menos influyente, pero que tal vez permita poner el foco en algunos aspectos de la cuestión de una manera productiva.

En *Alienígenas ancestrales* (2010 a la fecha), el programa de TV de *History Chanel*, un conjunto de investigadores y especialistas en los “antiguos astronautas” analiza indicios de cómo entidades extraterrestres han participado a lo largo de la historia en la conformación de nuestras civilizaciones. Su relato no es una ficción (no cumple con la característica fundamental de cualquier ficción: ser reconocida como tal), aunque para la mayoría de nosotros su adecuación a la *realidad* esté en entredicho, por decirlo con suavidad. ¿Se trata de un *relato factual*? ¿Hay otra posibilidad? Por supuesto, sería absurdo emprender aquí una discusión sobre el contenido de lo que allí se concibe. Sin embargo, lo importante, lo que puede verse en discursos como el de *Alienígenas ancestrales*, es algo mucho más interesante: lo fundamental de la postulación de una *verdad* no está solo en los hechos sino en la relación entre ellos, y eso no puede sino llevar a un problema enunciativo. Pero para respaldar adecuadamente esta hipótesis hace falta atender a algunos problemas previos.

2. Relatos y verdades

Vale la pena empezar por una afirmación que ya se implicó en el párrafo introductorio: la impresión de que es más fácil definir lo factual que lo ficcional es errada. Al menos en la tradición occidental, la primera reflexión que se hace cargo de esta cuestión es la oposición que formula Aristóteles entre Historia y Poesía en la *Poética* (2011). Aunque es muy famosa, en general se pasa por alto o se lee mal lo que allí se ofrece, acaso porque la hipótesis que gobierna el escrito es incómoda. A saber: Aristóteles sostiene que la Historia se dedica a lo particular y la Poesía a lo universal. La dificultad que esto supone deriva de que es imposible llegar a partir de ahí a la conclusión de que la Historia habla de algo más real o más verdadero que la ficción. Sí, un texto de historia europea puede dar cuenta de un conjunto de hechos empíricos, pero *Hamlet* habla de la relación entre padres e hijos, entre gobernantes y posiciones de poder, incluso de la propia función de los relatos en la constitución de las acciones humanas, de un modo que -podría sostenerse- devela algo más importante y más verdadero que lo que puede ofrecer cualquier *relato factual* sobre una corte danesa medieval.

Lo cierto es que esta idea no ha perdido jamás su relevancia, aunque sus derivas no siempre sean tenidas en cuenta. Si lo factual se entiende emparentado con eso que en Aristóteles es la Historia, la diferencia entre *factualidad* y *ficcionalidad* no puede radicar en la adecuación o la inadecuación a la *verdad*. Y no se trata de algo que ocurra solo en las “grandes obras” de ficción: no hay relato que no *enseñe*, que no muestre y promueva, una (su) “verdad” acerca, por ejemplo, de las relaciones afectivas (madres, padres, hijos, amigos, enemigos, adversarios, conocidos, desconocidos). Ningún relato, sea ficcional o no, puede carecer de modelos de relación entre seres con interioridad (importa poco que sean humanos, siempre y cuando puedan sufrir y actuar). *Eso* que un relato sostiene sobre las relaciones entre sus personajes no depende de la adecuación a ningún hecho particular y empírico específico, y sin embargo carga con una posición sobre la “verdad”



de las relaciones. Lo mismo sucede con tantas otras dimensiones (morales, ideológicas, prácticas) que constituyen cualquier narración. Es por eso que tantas ficciones audiovisuales y literarias son hoy el centro de discusiones furiosas y existen esfuerzos denodados, no siempre equivocados, por sacarlas de planes de estudio o programaciones de instituciones públicas y medios privados. Para colmo de males, no se puede olvidar, como señala Doležel, que la idea de que la verdad no sirve para hablar de ficciones en términos puntuales también es confusa. ¿No es cierto, acaso, que el Quijote ve gigantes donde en realidad hay molinos? (Doležel, 1999, p. 132)

Por consiguiente, una primera conclusión que no se puede eludir es la de que no es la relación con la verdad y la mentira lo que define a la *factualidad* frente a la *ficcionalidad*, sino en todo caso la adecuación a un *tipo* de verdad. Apropiándonos de una noción de Rancière (Rancière, 2005), no sería descabellado pensar que lo que existe son *regímenes de verdad*, regímenes de identificación que no solo diferencian a la ficción de la factualidad, sino también a diversos discursos factuales cuya adecuación a la verdad no es unívoca. Pensemos en la diferencia entre *verdad histórica*, *verdad científica* y *verdad psicológica*: lo que *realmente ha pasado*, lo que *realmente es* y lo que *realmente creo* no se dejan describir a partir de una metodología unificada, por mencionar solo tres posibles campos de *realidad*.

En síntesis, cualquier ilusión de encontrar un modo directo de esclarecer la diferencia entre factualidad y ficción a partir de una relación sencilla con la verdad carece de base. Sin embargo, tampoco hay demasiado material con el cual discutir un hecho evidente: en tanto y en cuanto podemos distinguir entre una mentira y una ficción (Mafalda es un personaje ficcional, toda afirmación que sostenga que en Argentina no hubo campos de concentración durante la última dictadura militar es una mentira), no podemos prescindir de la diferencia entre factualidad y ficcionalidad. El problema es cómo definir las. (Y también, repitémoslo, aunque sea adelantarnos un poco: si algunos relatos, como el de *Alienígenas ancestrales*, no son ficciones, ¿es que se trata sencillamente de relatos factuales que promueven mentiras? ¿No hay una tercera opción?)

3. Hechos y ficciones: un problema enunciatiivo

Acaso lo mejor sea empezar por volver a uno de los textos más citados respecto del problema general: “The Logical Status of Fictional”, de John Searle (1975). Su punto de partida, que es ciertamente indiscutible, es la afirmación de que no existen marcadores discursivos que indiquen *siempre* que un texto es ficcional. Es decir, no es que no existan marcadores que *puedan* explicitar en ocasiones que determinado relato es una ficción. “Érase una vez”, por ejemplo. Pero la verdad es que no son imprescindibles, además de que pueden ser usados irónicamente en un relato factual. Complementariamente, es perfectamente posible que una narración ficcional tome la forma de un discurso factual y respete a rajatabla sus normas. En la misma línea se inscribe la posición de quienes defienden que lo que define el *status* de un discurso es el paratexto: es una idea que no corre una suerte diferente a la de los marcadores discursivos. De hecho, pueden utilizarse los mismos argumentos para enfrentarla. Queda entonces el problema de la particularidad de los actos ilocucionarios, pero también resulta difícil de discutir la afirmación de Searle de que no existen actos ilocucionarios propios de la ficción, esto es, diferentes de los de la factualidad: ordenar, prometer, pedir, amenazar, etcétera, sirven para describir lo que hacen enunciadores y personajes tanto de una como de otra.

Hasta aquí, la explicación de Searle se sostiene sólida décadas más tarde. El atasco empieza cuando se atiende al modo en que propone solucionar el problema. Su posición,



no podía ser de otro modo, se apoya en un problema enunciativo. Al respecto, hay que atender a que Searle no opone *factual* y *ficcional*, sino que habla de *seriedad* y *ficcionalidad*: “serious (i.e., nonfictional) speech acts” (p. 332). Luego, afirma que en última instancia lo importante es entender las intenciones del autor. La ficción se reconoce en tanto “acto de habla” (aunque acaso “acto de comunicación” o sencillamente “discurso” serían aquí mejores traducciones) en el que el autor “finge” o “pretende” que lleva a cabo un acto ilocucionario de determinado tipo.

The author pretends to perform illocutionary acts by uttering (writing) sentences. In the terminology of Speech illocutionary act is pretended, but the *utterance act is real*. (p. 327)

[T]he pretended performances of illocutionary acts which constitute the writing of a work of fiction consist in actually performing utterance acts with the intention of invoking the horizontal conventions that suspend the normal illocutionary commitments of the utterances. (p. 327)

Es decir, lo que determina la ficción no es un rasgo textual, sino una intención que se reconoce en tanto fingimiento de un enunciador. Esta idea, explicada rápidamente por Genette (1990), implica básicamente que no hay identidad entre autor y enunciador (o narrador) y, por tanto, el autor no se compromete con lo que afirma el enunciador, es decir, vulnera una de las normas básicas de la comunicación “seria”. La clave en Searle, repitámoslo, es entonces que no opone *relato ficcional* y *relato factual*, sino *discurso ficcional* y *discurso serio* o *no-ficcional*. (Qué pasa con otras artes u otros sistemas semióticos, hay que decirlo, es acaso un poco más problemático, pero siempre se puede decir que un cuadro es también un acto de discurso, al menos metafóricamente.) En síntesis, lo que caracteriza a un relato ficcional o a uno factual, lo que permite entender si algo es ficción o no, depende para Searle del modo en que se interpreten las intenciones del autor. El problema es que esto no ha solucionado verdaderamente la cuestión, sino que la ha desplazado. La pregunta es ahora cómo, dónde reconocer las intenciones. Y aparecen enseguida dos cuestiones que no se pueden pasar por alto.

En primer lugar, es fácil imaginar textos cuyo autor no es mencionado o no conocemos, por ejemplo, porque se trata de un escrito antiguo o porque se ha perdido la información. ¿Qué hacemos con sus intenciones? ¿Dónde las leemos? En *Alienígenas ancestrales*, de hecho, una de los procedimientos usuales de “evidencia” es la interpretación de textos antiguos en clave factual. Desde su perspectiva, cuando un relato fundador, egipcio, precolombino, bíblico, indio o chino, indica que una entidad bajó de los cielos por cualquier medio (un barco, una nube, un pájaro), no se trata sino de un hecho específico narrado por un animal humano que no tiene las palabras para indicar lo que ha visto (el descenso de un vehículo extraterrestre) más que metafóricamente. Y nada se puede achacar al uso de la metáfora: cuando una lluvia torrencial cae sobre la ciudad y alguien nos cuenta que “el cielo se vino abajo”, entendemos sin problemas que se trata de un relato factual. No hay polémica aquí: los discursos factuales están perfectamente habilitados al uso de metáforas, metonimias, hipérbolos o cualquier otra figura retórica. La pregunta que no se puede obviar cuando la figura de “autor” se asocia a estos relatos fundadores es algo a lo que volveremos pronto: ¿un relato mitológico es factual o ficcional? ¿Alcanza con esa oposición para describirlo?

En segundo lugar, y acaso más importante, es difícil creer (al menos para muchos de nosotros) que las intenciones del autor importen demasiado, en particular tomando en cuenta que la figura de la que hablamos tampoco es tan sencilla de caracterizar. No corresponde ahondar, una vez más y en detalle, en “La muerte del autor” de Barthes



(1987), en “¿Qué es un autor?”, de Foucault (2010), en la desconstrucción derrideana (1998), pero observemos que, si atendemos a sus conclusiones y consideramos que lo que llamamos autor nace del texto (es decir, que la figura que entendemos por “autor” no es anterior a los escritos, sino que emerge de ellos), mal podemos depender de sus intenciones para observar si algo es o no una ficción o un relato factual. Como Barthes enseña, la clave, lo que verdaderamente importa no es cómo se escribe, sino cómo se lee. He aquí entonces una posible hipótesis: para enfrentar el problema de la ficcionalidad y la “seriedad”, hay invertir lo que afirma Searle y atender en realidad a las intenciones del lector, no del autor (exista información sobre él o no). Por supuesto, esto no implica defender la interpretación de cualquier lector “individual”, sino de un lector “social” (aunque no se puede negar a nadie la voluntad de leer cualquier objeto como ficción o como hecho). En todo caso, la lectura, en su transmisión, no es un acto absoluto e individual. Cuando sostenemos, por ejemplo, que *Casablanca* (Curtiz, 1942) es una película racista o encontramos machismo en “Run For Your Life” (Lennon, McCartney, 1965), no se trata de interpretaciones “individuales”, sino de lecturas para las que nos han entrenado nuestra formación, nuestras discusiones con pares, nuestra comunidad. Lo crucial, en ese sentido, es qué lugar le otorga a un objeto la cultura. Acaso sea mejor decir: el lugar que le otorga a un fenómeno una cultura o una comunidad dada dentro de esa generalidad llamada “cultura”. Por ejemplo, *Alienígenas ancestrales* es leído por ciertos grupos como una investigación reveladora (un relato factual) y por otros, que se les enfrentan, como una mentira (es decir, un relato factual), pero hay al menos un tercer grupo (quienes lo disfrutamos sin creer en la verdad de su contenido) que encuentra allí... ¿una ficción, una mentira simpática, un texto mitológico? ¿Una mezcla de ellos? En cualquiera de los casos, lo que no se puede negar es la performatividad de la lectura, que inviste al texto (en este caso, audiovisual) de un estatus determinado. A grandes rasgos, se trata de reconocer la importancia de la dimensión *atencional* frente a la *intencional* (Genette, 2000).

Sin embargo, aparece aquí un nuevo aspecto fundamental: sostener que la lectura inviste a un objeto de un estatus determinado no implica que se trate de un “contrato” ni de un “pacto de lectura”. En este punto suele haber una zona borrosa. Por ejemplo, en *La narración*, libro en que Irene Klein (2007) expone con mucha solidez las grandes líneas del análisis narrativo, un párrafo podría alimentar la confusión:

Walter Mignolo, por su parte, señala que la ficción se constituye bajo la convención del uso del lenguaje (la ficcionalidad) que sería un pacto de lectura según el cual la ficción no es una mentira ni un error: en ella no se pretende afirmar nada ni engañar a nadie. [...] El narrador siempre dice la verdad y el lector siempre lee el texto como ficción a través de un pacto de lectura cuya convención fundamental radica en la ausencia de correferencialidad entre narrador y autor. (pp. 86 y 87)

Señalemos el problema: un “pacto de lectura”, un “contrato de lectura”, en los términos por ejemplo en que los define Verón en “Cuando leer es hacer” (Verón, 2004), se da siempre entre un enunciador y un enunciatario, que son figuras textuales, no entre un lector empírico y un objeto (digamos, un libro). El pacto, el contrato es interior al texto, al dispositivo enunciativo. Dicho de otro modo: yo no puedo establecer un pacto con un texto así como no puedo establecer un pacto con una piedra. En cuanto a Mignolo (1986), de todo modos, hay que señalar que en su texto clásico utiliza la expresión “pacto de lectura”, pero la presenta entre comillas, tal vez mostrando un uso metafórico del término:



convención de ficcionalidad y normas literarias son las instancias que marcan «el sistema de intercomprensión» o el «pacto de lectura» que guía la interpretación del acto de lenguaje «ficcionalmente verdadero» del autor y «verdaderamente ficcional» del narrador. (p. 170)

Aquí, lo central no es la idea de “pacto”, sino la de “convención”. Es decir, la ficcionalidad no puede ser un acuerdo que cada cual establece con un objeto, sino en todo caso una modalidad en que la cultura, *una* cultura, empuja a leer un discurso. Lo mismo debería valer para nosotros invertido: lo que hace que un discurso se considere *factual* no es un pacto entre dos, sino una convención social. Por eso más arriba se defendía la idea de los *regímenes de verdad*. El dispositivo que autentica o valida la *factualidad* de un discurso no está jamás en el discurso mismo ni en la cabeza de una única persona, que no puede más que *invitarnos* a una interpretación, si aceptamos las palabras con que Mignolo se refiere al mismo asunto en relación con la ficcionalidad². En todo caso, se trata necesariamente de un fenómeno relacionado con el sistema en el que se inscriba, podría decirse con Saussure (1971), en tanto y en cuanto enfrentamos en última instancia un problema de *valor*: es la relación entre un discurso y otro discurso (u otro fenómeno con el que pueda hacer sistema) lo que permite considerar su pertenencia al mundo de la *factualidad* o la *ficcionalidad*. Lo que las leyes toman como *testimonio verídico* no es igual a lo que la industria editorial presenta como *verdad histórica*, ni a lo que entienden por *verdad psíquica* un psicólogo o un psicoanalista, ni a lo que propone como *fenómeno verdadero* o *ley* un científico... En síntesis, un dispositivo enunciativo específico puede ofrecer pistas en cuanto a sus *intenciones* respecto del modo en que pretende ser leído. Sin embargo, dado que el contrato de lectura que lo comunica es por definición interior al texto (repetamos: el pacto de lectura se da *siempre* entre enunciador y enunciatario, que son figuras textuales), lo que determina la factualidad de un relato es en verdad un modo complejo de participación en alguna esfera de la actividad humana, tomando la famosa expresión de Bajtín (1999).

4. La verdad de los “teóricos en los antiguos astronautas”

Quizás describir esquemáticamente el dispositivo enunciativo de *Alienígenas ancestrales* ayude a clarificar este punto, justamente porque su “estatus” es extraño y no está dado de antemano. Para ello, recordemos que se trata de un programa emitido por *The History Channel* desde 2010, en el cual, por medio de un lenguaje audiovisual articulado de acuerdo con los procedimientos de lo que se suele llamar “documental de investigación”, se exploran diversos fenómenos, objetos, acontecimientos que habilitarían la hipótesis de que “antiguos astronautas” extraterrestres han participado del devenir histórico humano. Así, cada episodio se dedica a un puñado de casos que permiten la elaboración de narraciones acerca de cómo alguna civilización extraterrestre construyó o participó de la construcción de las pirámides egipcias, las líneas de Nazca o los Moai de la Isla de Pascua. Los materiales con los cuales se monta cada episodio son los tradicionales del género documental: entrevistas *in situ* y en estudios a figuras destacadas vinculadas con el tema en cuestión (testigos de fenómenos, nativos de cada lugar e investigadores “independientes”, pero también historiadores, antropólogos y científicos), imágenes de archivo e imágenes tomadas especialmente para el programa, animaciones ilustrativas. Las voces que participan son variadas, pero tienen una jerarquía estable: una locución en *off* vertebrada cada emisión desde una posición “neutral”, mientras en cámara un conjunto de “especialistas” en los “antiguos astronautas”, que no descreen ni por un momento del origen extraterrestre de los



fenómenos que estudian, llevan adelante las investigaciones y las entrevistas, que pueden a su vez dar espacio a discursos pseudocientíficos, pero también a testimonios e incluso a perspectivas autorizadas por la academia y las instituciones públicas (estas últimas voces suelen más bien dar fe de que ciertos fenómenos u objetos aún no tienen explicación oficial).

En conjunto, *Alienígenas ancestrales* presenta un enunciador colectivo³ cuyo rasgo predominante es la creencia e incluso el convencimiento de que “no estamos solos”, de que “no somos los primeros aquí”. La locución en *off* se muestra imparcial respecto de la hipótesis a probar (“¿Es posible que una civilización más evolucionada haya habitado la Tierra hace millones de años? Y, de ser así, ¿eran humanos? ¿O algo fuera de este mundo?”, “¿Ayudaron realmente los extraterrestres a moldear nuestra historia?”), pero su función es antes que nada la de rellenar los vacíos de la exposición principal en cada caso, la de explicitar las preguntas y los lazos conceptuales que dan forma a cada investigación. Tanto los “teóricos de los antiguos astronautas” que protagonizan cada episodio como el montaje que pone de relieve a través de distintos recursos las “inconsistencias” del relato oficial y la “solidez” de las evidencias del relato filoalienígena constituyen una perspectiva que no da lugar a la duda. De lo que se trata es de encontrar dónde y cómo ha ocurrido su intervención, no de probarla. Si acaso, se ofrecen a lo largo de los episodios del programa herramientas para que el enunciatario enseñe “pruebas” ante posibles escépticos de cómo han ocurrido “realmente” las cosas. Por supuesto, se trata de argumentos que no funcionan en un estricto sentido lógico-científico, ya que se basan en general en la inversión de la prueba: “si X (la construcción de las pirámides o cualquier otra característica específica de cualquier estructura o instrumento antiguos) no puede ser explicado con el nivel actual de conocimiento de nuestras sociedades, entonces se trata de un proceso del que deben haber participado extraterrestres”. Sin embargo, lo más significativo no es su metodología pseudocientífica.

Por un lado, su atractivo, si se permite aventurar una hipótesis, es la riqueza imaginativa de los vínculos establecidos entre diversos fenómenos y la interpretación bizarra de textos e imágenes antiguos (“bizarra” no solo por extraña, sino en el sentido de “valiente” combinado con “extravagante” que supo tener esa palabra y que aún puede encontrarse en la definición de la RAE). Por otro, lo fundamental es el hecho de que el pacto de lectura que constituye el dispositivo enunciativo está integrado por un enunciador y un enunciatario que *creen* en la existencia de extraterrestres y su intervención. En otras palabras: no se trata de un programa en el que un creyente le hable a un no-creyente, ni en el que un no-creyente les habla a un creyente o a otro no-creyente. Se trata de un pacto de lectura cifrado en la simetría que supone *saber* que los extraterrestres han estado o están aquí. El enunciador y el enunciatario comparten competencias ideológicas, diríamos a partir de Kerbrat-Orecchioni (1987), aunque haya por lo demás una evidente asimetría sostenida en el conocimiento del especialista (el enunciador le *explica* al enunciatario cómo fue que descubrió o se puede probar que los extraterrestres construyeron las pirámides). Por fin, es evidente que para el enunciador y el enunciatario se trata de una *verdad*. Sin embargo, eso no *prueba* que sea un relato factual, del mismo modo que las cartas que componen *Frankenstein o el moderno Prometeo* son *verdades* tanto para el enunciador como para el enunciatario directos de ellas y no por eso consideramos que la obra de Mary Shelley (1988) sea un relato factual. El paratexto de *Alienígenas ancestrales*, por otro lado, está construido con las mismas herramientas que el resto de la programación ofrecida por *The History Channel*, es decir, no porta más que diferencias temáticas con el resto de sus productos audiovisuales,



sobre las “verdades” de Jesús, los rosacruces, los nazis... Pero en este punto el problema puede complejizarse aún más: diversos indicios (giros del guion, puestas de cámara, recursos de edición) permiten sin embargo aventurar que no todos los productores reales del programa *creen* en lo que propone *Alienígenas ancestrales*. No parece haber dudas de que lo hacen los “teóricos de los antiguos astronautas” cuyas opiniones recogen las cámaras una y otra vez, pero es difícil no tener la impresión de que los productores, los guionistas, los directores, al menos muchos de ellos, no creen en los extraterrestres. Complementariamente, no hay dudas de que existe un grupo de espectadores reales (por ejemplo, quien escribe estas páginas) que no creen que extraterrestre alguno haya llegado a la Tierra y, sin embargo, disfrutan y son público asiduo del programa.

Repasemos entonces el circuito de comunicación: un conjunto de productores reales (muchos de los cuales no creen en la llegada de los extraterrestres) construye un dispositivo enunciativo en que un enunciador colectivo que sí cree en ello le habla a un enunciatario que también lo cree; este dispositivo es disfrutado por diferentes receptores reales entre los que existe un grupo que no cree en la *verdad* de lo que ve. Acaso no esté de más explicitar que, aunque haya entre los receptores un grupo de no creyentes, eso no implica ni que lo vean como una ficción, ni que le simetría en las creencias del enunciador y el enunciatario (de esas figuras textuales) sea secundaria. Alguien podría afirmar que se trata de un consumo irónico, pero lo cierto es que es difícil probar que existan consumos totalmente irónicos. Si se me permite tomarme como caso testigo, puedo dar fe de que mi interés por los modos en que se concibe la vida extraterrestre inteligente es tan real como el de los “Teóricos de los antiguos astronautas”, cualquiera sea mi opinión respecto del modo en que intentan demostrar lo indemostrable.

5. Factualidad y relato

Ahora bien, ¿en qué sentido *Alienígenas ancestrales* puede considerarse un relato factual? La respuesta debe apoyarse en la realidad de los hechos y en el estatus de los discursos, pero los excede, es decir, no se agota en la verdad de los eventos ni en la “seriedad” del enunciador. Cuando sostenemos que un relato es factual, en rigor, de lo que hablamos es también del modo en que se figura una conexión entre eventos. Y el problema del vínculo entre eventos nunca puede describirse (o probarse) del mismo modo en que se puede defender *lo real* de un hecho. La imaginación, en el sentido de construcción de una imagen mental, es crucial en cualquier *explicación* narrativa (sea o no histórica). Jerarquizar dos eventos *reales* protagonizados por entes con interioridad y presentarlos uno tras otro es implicar una relación lógico-causal, esa es la virtud preponderante de todo relato que se pretenda factual. En esa jerarquización y conexión, la mirada del enunciador es fundamental, ya que la figuración de una causalidad *narrativa* depende de ella.

Vale decir: Francia establece un poder sobre España; un pueblo americano se independiza. Esos dos eventos son reales, pero la conexión entre ellos depende de una concepción mental, imaginaria. Esa conexión es lo que agrega el relato a la factualidad de los hechos y la seriedad del enunciador. Sin embargo, la realidad de la conexión entre dos fenómenos no depende de la realidad de los hechos. De ahí la *verdad* que está o puede estar en obras ficcionales y la *mentira* que puede encontrarse en un relato histórico, aun cuando este utilice solo acontecimientos comprobados. Por ejemplo, los eventos que cuenta *Hamlet* no son verdaderos, se trata de un relato ficcional, pero las



relaciones entre los eventos de alguna manera dan cuenta de una realidad. En contraposición, es cierto que Sadam Hussein manifestó sus intenciones de enfrentar a las potencias y también lo es que tiempo después Estados Unidos sufrió un ataque violento, pero la relación entre los hechos que figuraron en su momento ciertos relatos factuales no es verdadera. En última instancia, la diferencia *narrativa* entre un relato factual y uno ficcional, además de la “seriedad” de la instancia enunciativa, está en la verdad de los fenómenos que se ponen en relación pero *también* en la verdad de las relaciones entre esos fenómenos. Así, en *Alienígenas ancestrales* la operación narrativa tiene rasgos factuales porque se construye a partir de fenómenos que son *reales* (la construcción de las pirámides es un hecho, el enigma respecto del procedimiento específico por el cual fueron levantadas es un hecho, la *posibilidad* de la existencia de una inteligencia extraterrestre, que no se puede dar por falsa dada la inconmensurabilidad del universo, es un hecho). He aquí su clave. Su dispositivo enunciativo se presenta como *serio* y articula discursivamente fenómenos que son al menos *potencialmente* reales. ¿Son las relaciones entre los fenómenos *verdaderas*? Es allí donde está la pregunta.

6. Más allá de los hechos, más allá de la ficción

Incluso para gente que no cree en la llegada de los extraterrestres (pero que no descrea de la posibilidad remota de su existencia y acaso gusta de concebirla), el interés de *Alienígenas ancestrales* radica justamente en que no se trata de una ficción. Quizás sea posible proponer una última hipótesis: en realidad, quienes siguen los episodios del programa con interés se relacionan con su relato como con la mitología. Una mitología pop y bizarra, pero mitología al fin. En la bibliografía, se suele considerar a la mitología como un tipo especial de *relato factual* (Schaeffer, 2014). Acaso esa idea no sea del todo convincente, quizás sería mucho más útil (en particular en la actualidad) pensar los relatos mitológicos por fuera de la oposición entre *factualidad* y *ficcionalidad*, pero es cierto que son relatos que dan cuenta, que intentan dar cuenta de algún modo, de la concepción “real” de un orden cósmico. Acaso valga la pena recordar a Kermode (1983), que recomendaba no creer que el temor sesentista a las bombas atómicas era más real que el temor milenarista a un apocalipsis bíblico.

En última instancia, tiene sentido insistir en que deberíamos entender que las *concepciones de realidad* (de las que participan los relatos factuales) dependen de dispositivos de participación en nuestras vidas tanto como lo hacen las ficciones, aunque no funcionen del mismo modo. Los dispositivos dependen de convenciones sociales y perspectivas que invisten objetos (o invitan a investirlos) y, si tienen un rasgo que los caracteriza, es su complejidad, ya que generan conexiones, vínculos entre eventos, además de concebirlas. Es decir, es la inscripción de esos dispositivos lo que hace a *lo factual*. En tanto y en cuanto la concepción de la realidad depende de un dispositivo, vale la pena hablar de *regímenes de realidad*. Forman parte de una red cuyos límites no pueden encontrarse de una vez y para siempre. Sus bordes son históricos, comunitarios y, justamente por eso, inestables.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (2011). *Poética*. Buenos Aires: Colihue.
- Austin, J. (1990 [1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (1999 [1953]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.



- Barthes, R. (1987 [1967]). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje* (pp. 65-71). Barcelona: Paidós.
- Burns, K. (prodctor). (2010 a la fecha). *Alienígenas ancestrales* [serie de televisión]. EE.UU: *The History Channel*.
- Curtiz, M. (director). (1942). *Casablanca* [película] EE.UU: Warner Bros.
- Derrida, J. (1998 [1967]). *De la gramatología*. México, Siglo XXI.
- Doležel, L. (1999). *Estudios de poética y teoría de la ficción*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Foucault, M. (2010 [1969]). *¿Qué es un autor?* Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Genette, G. (1990). Fictional Narrative, Factual Narrative. *Poetics Today*, 11(4), 755-774.
- Genette, G. (2000 [1997]). *La obra del arte*. Vol II: La relación estética. Barcelona: Lumen.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987 [1980]). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kermode, F. (1983 [1967]) *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción*. Barcelona: Gedisa.
- Klein, I. (2007). *La narración*. Eudeba: Buenos Aires.
- Lennon-McCartney. (1965). Run For Your Life. En The Beatles, *Rubber Soul* [CD]. Reino Unido: EMI.
- Mignolo, W. (1986). *Teoría del texto e interpretación de textos*. México: UNAM.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Bellaterra.
- Saussure, F. (1971 [1916]). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schaeffer, J.M. (2014). Fictional vs. Factual Narration. En P. Hühn *et al.* (Eds), *The living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University.
- Searle, J. (1975). The Logical Status of Fictional Discourse. *New Literary History*, 6(2), 319-332.
- Shakespeare, W. (2006 [1603]). *Hamlet*. Madrid: Cátedra.
- Shelley, M. (1988 [1818]). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. Barcelona: Minotauro.
- Verón, E. (2004). Cuando decir es hacer: la enunciación en el discurso de la prensa gráfica. En *Fragmentos de un tejido* (pp. 171-183). Barcelona: Gedisa.

Notas

¹ Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y en la Universidad Nacional Arturo Jaureche (UNAJ). Editor de la sección de Teoría y Ensayo en la revista *Otra Parte Semanal*. ORCID:0009-0005-9786-6410 / dasteim@gmail.com

² “[S]abemos [...] que el autor nos invita a interpretarlo en conformidad a la convención de ficcionalidad” (Mignolo, 1986, p. 169).

³ Recordemos al pasar que, aunque suele asumirse que enunciador refiere a un ente individual, eso ocurre sólo porque en la mayoría de las ocasiones es así. Pero, como muestra por ejemplo el “Preámbulo” de la Constitución de la Nación Argentina (“nos los representantes”), enunciador es en rigor un término que señala una voz que puede ser tanto individual como colectiva.



EL PUNTO DE VISTA EN EL RELATO FACTUAL. UNA APROXIMACIÓN A PARTIR DEL TESTIMONIO

LE POINT DE VUE DANS LE RÉCIT FACTUEL. UNE APPROCHE BASÉE SUR LE TÉMOIGNAGE

POINT OF VIEW IN FACTUAL NARRATIVE. AN APPROACH BASED ON TESTIMONY

Victoria García¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/au3krs1g1>

Resumen

La noción de *punto de vista*, una de las más persistentes y productivas de la historia de la narratología, ha sido objeto de elaboraciones teóricas mayormente centradas en la ficción. Nuestro trabajo busca explorar la productividad analítica de esta noción para el estudio de la narrativa factual y, más específicamente, del relato testimonial. En primer lugar, recuperaremos una serie de contribuciones teóricas que permiten caracterizar el punto de vista en géneros factuales que presentan ciertas similitudes con el testimonio: el relato histórico, la autobiografía y la narración oral de la experiencia personal. En segundo lugar, consideraremos el modelo analítico de Wolf Schmid (2014), como propuesta de abordaje del punto de vista en términos de fenómeno narrativo complejo. En tercer lugar, examinaremos la productividad de los elementos de análisis desarrollados en torno al punto de vista en el estudio del relato testimonial. Lo haremos a partir de un *corpus* de testimonios sobre la llamada “masacre de la calle Corro” contenidos en *Oración*, de María Moreno (2018). Veremos que la reconstrucción de los hechos ligados a la masacre se produce en la interacción de diversos puntos de vista desplegados en los testimonios personales, interacción que introduce coincidencias y consensos en torno a lo que *realmente* ocurrió, pero también aspectos inciertos, esquivos o controversiales.

Palabras clave: punto de vista; narratología; relato factual; testimonio

Résumé

La notion de point de vue, l'une des plus persistantes et productives dans l'histoire de la narratologie, a fait l'objet d'élaborations théoriques principalement consacrées à la fiction. Notre article vise à explorer la productivité analytique de cette notion pour l'étude de la narration factuelle et, plus spécifiquement, du récit testimonial. En premier lieu, nous reprendrons une série d'apports théoriques qui nous permettent de caractériser le point de vue dans des genres factuels qui présentent certaines similitudes avec le témoignage : le récit historique, l'autobiographie et la narration orale de l'expérience personnelle. Deuxièmement, nous considérons le modèle analytique de Wolf Schmid (2014) comme une proposition pour aborder le point de vue en termes de phénomène narratif complexe. Troisièmement, nous examinerons la productivité des

éléments d'analyse développés autour du point de vue dans l'étude du récit testimonial. Nous le ferons à partir d'un *corpus* de témoignages sur le soi-disant " massacre de la rue Corro " contenu dans *Oración*, de María Moreno (2018). Nous verrons que la reconstruction des événements liés au massacre se fait dans l'interaction des différents points de vue déployés dans les témoignages personnels, une interaction qui introduit des coïncidences et des consensus sur ce qui s'est réellement passé, mais aussi des aspects incertains, insaisissables ou controversés.

Mots-clés: point de vue ; narratologie ; récit factuel ; témoignage

Abstract

The concept of point of view, one of the most persistent and productive in the history of narratology, has been the subject of theoretical elaborations mostly focused on fiction. Our paper seeks to explore the analytical productivity of this notion for the study of factual narrative and, more specifically, of testimonial narrations. First, we will recover a series of theoretical contributions that allow us to characterize the point of view in factual genres that present certain similarities with testimony: the historical account, autobiography and the oral narration of personal experience. Secondly, we will consider Wolf Schmid's (2014) analytical model, as a proposal for approaching point of view in terms of a complex narrative phenomenon. Thirdly, we will examine the productivity of the elements of analysis developed around point of view in the study of testimonial narrations. We will do so from a corpus of testimonies about the so-called "massacre of Corro Street" contained in *Oración*, by María Moreno (2018). We will see that the reconstruction of the facts linked to the massacre occurs in the interaction of diverse points of view deployed in personal testimonies, an interaction that introduces coincidences and consensus around what *actually* happened, but also uncertain, elusive or controversial aspects.

Keywords: point of view; narratology; factual narrative; testimony

Recepción: 20/09/2023

Evaluación: 16/10/2023

Aceptación: 30/10/2023

1. Introducción

La noción de *punto de vista* es una de las más persistentes y productivas de la historia de la teoría narrativa y, a la vez –un poco paradójicamente–, una de las más elusivas en cuanto a su alcance conceptual. Como lo observa Niederhoff (2009), el hecho de que en las discusiones narratológicas proliferen términos de alcance similar, como *perspectiva* o *focalización*, entre otros, es indicativo de las confusiones y controversias que rodean el concepto. Definida en términos básicos, sin embargo, la categoría recoge un aspecto crucial del análisis narratológico: permite explicar que la representación narrativa de una historia se encuentra condicionada por la posición física, psicológica e ideológica que el o los narradores y personajes adoptan frente a ella (Niederhoff, 2009). Se trata, en este sentido, de la conceptualización de una relación: la que se establece entre algo percibido, el mundo de la historia, y una o más instancias subjetivas que lo perciben (*ibíd.*). Así, el punto de vista permite conceptualizar las diversas formas de *mediación* subjetiva que involucra la producción de un relato (Hühn, Schmid y Schönert, 2009).

Desde su formulación en los escritos de Henry James, a fines del siglo XIX, y a través de la historia de la narratología clásica del siglo XX, las elaboraciones teóricas de la categoría de punto de vista tendieron a concentrarse en la narrativa ficcional. La “casa de la ficción”, mirada a través de distintas ventanas por diferentes ojos (James, 2003 [1908], p. 118), es, en este sentido, una metáfora todavía pregnante en las reflexiones sobre el tema. Solo en los estudios narratológicos de las últimas décadas, a partir de la creciente atención que la disciplina concede a la narración factual en sus diversas modalidades genéricas (Fludernik, 2019; Fludernik y Ryan, 2019), es posible rastrear consideraciones teóricas relevantes sobre el punto de vista en este tipo de narrativas.

Nuestro trabajo se inscribe en esa área de interés teórico. En particular, nos interesa explorar la productividad analítica de la noción de punto de vista en el estudio de una modalidad específica de la narración factual: el relato testimonial, entendido como una de las formas genéricas que adopta la producción de la memoria social en distintos ámbitos socio-discursivos (Calveiro, 2006; Jelin, 2012).² Si bien este género ha sido objeto de reflexiones por parte de disciplinas varias, incluida la crítica literaria,³ las herramientas ofrecidas por la teoría narratológica no han sido aprovechadas de manera sistemática para su estudio. En la narratología de la memoria cultural, tal como la concibe Erll (2009), el foco de análisis está colocado en la ficción, pese a que la misma autora reconoce el importante papel que desempeñan las narraciones factuales en primera persona en la construcción de la memoria social (p. 222).

Partimos de la idea de que, en el testimonio, el punto de vista es constitutivo de la narración, en tanto, como lo señala Pilar Calveiro:

El testimonio realiza un relato preciso, el de la propia experiencia, y al hacerlo fija de manera explícita sus límites. Parte invariablemente de la identificación del sujeto que enuncia, así como de la precisión de las coordenadas de tiempo y lugar en las que ocurrió la experiencia, lo que permite acotarlo de inmediato. (2006, p. 77)⁴

En la misma línea, Maurice Halbwachs afirma, en sus clásicas reflexiones sobre la producción social de la memoria, que “cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva” (2004, p. 50). En la interacción compleja de distintos puntos de vista personales sobre el pasado, materializados muchas veces bajo la forma del testimonio, surge lo colectivo de las memorias, que siguiendo a Jelin no debe entenderse como unívoco y homogéneo, sino como “memorias compartidas, superpuestas, producto de la interrelación compleja, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder” (2012, p. 55).

Partimos de considerar, entonces, que el testimonio no puede prescindir de la configuración de un punto de vista, que constituye el inevitable sesgo a partir del cual se comprenden y representan narrativamente los hechos del pasado⁵.

Nuestra exploración sobre el punto de vista en el relato testimonial se organizará en tres partes. En primer lugar, nos detendremos en la revisión de una serie de enfoques narratológicos centrados en las particularidades de la configuración del punto de vista en la narración factual. Si bien, como señalamos, el testimonio ha estado mayormente ausente de estos enfoques, existen estudios relevantes sobre fenómenos ligados al punto de vista en modalidades narrativas factuales que presentan ciertas similitudes con aquel género: el relato histórico, la autobiografía y la narración oral de la experiencia personal.

En segundo lugar, examinaremos el modelo de Wolf Schmid (2014 [2003]), que consideramos como una propuesta sistemática e integral de análisis del punto de vista, aplicada en su trabajo a la ficción, pero adaptable, según argumentaremos, al estudio del relato factual. En tercer lugar, retomando los enfoques teóricos examinados, exploraremos la productividad de la categoría de punto de vista en el análisis del relato testimonial, a la luz de un *corpus* de testimonios tomado de *Oración*, de María Moreno (2018). El análisis permitirá observar el modo en que un acontecimiento histórico, la llamada “masacre de la calle Corro” –que tuvo lugar en el contexto de la última dictadura militar argentina–, se reconstruye narrativamente bajo el prisma de distintos puntos de vista, contenidos en los relatos de los testigos. De ese modo, el análisis posibilitará estudiar en perspectiva narratológica un proceso de producción de memoria colectiva desplegado en la interacción compleja de distintas memorias personales.

2. El punto de vista, del relato ficcional al factual

En “Relato ficcional, relato factual” (1993 [1990]), artículo pionero en el estudio narratológico del relato factual, Genette se propone aplicar a este tipo de narrativas el modelo de análisis que, en *Discours du récit* (1989 [1972]), él mismo había elaborado para la ficción. El autor identifica, en esta línea, dos aspectos en los que residirían las diferencias entre sendos tipos narrativos: el de la *voz*, concerniente a la instancia subjetiva a cargo de la narración, y el del *modo*, estrechamente vinculado con los problemas que nos ocupan aquí, pues refiere a la “*regulación de la información*” en un relato, a “los diferentes puntos de vista desde los que se considera la existencia o la acción” narrativas (Genette, 1989, pp. 219-220, subrayado del autor). Recordemos que, en *Discours du récit*, Genette había abogado por una separación analítica estricta de estas dos categorías, es decir, de las cuestiones narratológicas relativas a *quién habla* y las asociadas a *quién ve o percibe* en un discurso narrativo (1989, p. 241).

En cuanto a la *voz*, Genette postula que en el relato ficcional autor y narrador difieren, mientras que en el relato factual coinciden (1993, pp. 65-66). El autor sostiene, así, una perspectiva pragmática, que recupera la propuesta teórica de Philippe Lejeune (1994 [1975]) sobre el *pacto referencial* de la autobiografía y las consideraciones de John Searle (1975) sobre el *pacto lúdico* del discurso ficcional (Schaeffer, 2009). En cuanto al *modo*, Genette observa que el relato factual plantea, *a priori*, ciertas restricciones que se encuentran ausentes en la ficción: en el marco factual, no parece natural el acceso a la interioridad de terceras personas, menos aun bajo la forma generalizada de la omnisciencia. Tampoco parece natural el extremo opuesto de la abstención absoluta de representar la interioridad de los personajes (Genette, 1993, pp. 62-63). Así, en sus términos, ni la *focalización interna*, ni la *focalización cero* ni la *focalización externa*, que había descrito en *Discours du récit*, parecen del todo pertinentes para la narrativa factual. Las reflexiones de Genette resultarían señeras en las discusiones sobre la distinción factual/ficcional desarrolladas a lo largo de las décadas siguientes. Sin adentrarnos en esos debates, que exceden el propósito de este trabajo,⁶ lo que nos interesa subrayar es que los aspectos narratológicos relativos al punto de vista, y no solo los concernientes a la categoría de *voz*, aparecen como un eje clave de diferenciación entre la narrativa ficcional y la factual. La cuestión que intenta zanjar Genette, en este punto, es la del carácter facultativo o constitutivo de los rasgos de *modo* que identifica en sendos tipos de relato. Como sugerimos más arriba, el autor privilegia un enfoque pragmático, que

subordina el análisis de las características modales del discurso narrativo a la actitud lúdica o seria que el autor adopte hacia él (Searle, 1975; Schaeffer, 2002 y 2009). Así, aunque la representación narrativa de la interioridad de terceras personas resulte más natural en la ficción, no puede ser considerada su rasgo definitorio, pues existen relatos factuales que apelan a estas técnicas –como ocurre, por ejemplo, en la novela de no ficción– (cfr. Schaeffer, 2002, pp. 250-251). En todo caso, señalaba Genette, se podría pensar que la presencia más o menos profusa de rasgos de focalización interna en un relato factual lleva a su ficcionalización, pero eso nos devuelve, como él mismo indicaba, a cuestiones pragmáticas: a reglas de los géneros que son variables (Genette, 1991, p. 16) y que, agregamos nosotros, no son idénticas en todos los tipos de relatos factuales –*e.g.* en una novela de no ficción o en un relato histórico tradicional– (Fludernik, 2019; Fludernik y Ryan, 2019).

Ahora bien, en cuanto contribución al estudio del relato factual, y en lo relativo al punto de vista que nos interesa, entendemos que el análisis de Genette se encontraba limitado por un doble sesgo. Por una parte, el autor introducía una caracterización *por la negativa* de la narrativa factual: se refería a rasgos que había descrito para la ficción en *Discours du récit*, y que no se encontraban en la misma medida o bajo las mismas condiciones en la factualidad. Por otra parte, el modelo analítico que Genette había postulado en *Discours du récit* llevaba a acotar los aspectos concernientes al punto de vista a la cuestión de la *focalización* y, con ello, a la “restricción del conocimiento”, tal como lo plantea Schmid (2014). En su crítica a Genette, el autor alemán señala que, en rigor, el fenómeno del punto de vista es complejo y se manifiesta en muchas facetas diferentes, no en una sola característica, según lo postula la teoría de la focalización (Schmid, 2014, p. 111).

Retomaremos la crítica de Schmid a Genette en el apartado que sigue. Por el momento, importa subrayar que el doble sesgo del autor francés no dejaría de estar presente en contribuciones posteriores al estudio del relato factual. Estas se concentran ya no en la narrativa factual como objeto unívoco, sino en algunas de sus modalidades genéricas.⁷ De estos estudios, nos interesa recuperar aquellos que introducen aportes a la caracterización del punto de vista en géneros de la narrativa factual que tienen rasgos en común con el relato testimonial: el relato histórico, la autobiografía y la narración oral de la experiencia personal.

2.1. El relato histórico

Como el relato histórico, el testimonio toma como objeto uno o más hechos históricos, aunque no fundamenta el pacto factual que establece en la investigación historiográfica (Jaeger, 2019), sino en la experiencia de un testigo. En ambos casos, está en juego la reconstrucción narrativa de acontecimientos que trascienden el dominio de la vida personal, en la medida en que pertenecen a un pasado compartido –social o comunitario–. A la vez, si bien el relato histórico se presenta como “más abarcador” y “de mayor generalidad” que el testimonio, nunca puede pretender la objetividad plena, en tanto “no carece de posicionamiento” (Calveiro, 2006, p. 83). En este sentido, en ambos casos se ponen a prueba los alcances y los límites del conocimiento humano del pasado (Wolf, 2019), y las distintas formas de mediación o sesgo subjetivo que surgen en su reconstrucción narrativa.

De allí el interés de los abordajes narratológicos del relato histórico para la reflexión que nos concierne aquí. Autores como Dorrit Cohn (1999) y Ansgard Nünning (1999) realizaron contribuciones relevantes al estudio de las diferencias entre el relato histórico y el ficcional, con aportes significativos en relación con la configuración del punto de vista. La cuestión de la mayor o menor capacidad del narrador de penetrar en las conciencias de terceras personas –o, en términos de Genette, la presencia o ausencia de focalización interna– vuelve a cobrar relevancia en sus enfoques. Cohn (1999) sostiene que cuando el relato histórico aborda la mentalidad de figuras individuales, lo hace a partir de un discurso conjetural, especulativo o inductivo –basado en fuentes autobiográficas–. Contrariamente, la ficción detenta, a este respecto, “privilegios” en la representación del pasado histórico, como los denominó Nünning (1999). Entre ellos se cuentan algunos ligados a la configuración del punto de vista: no solo la posibilidad ilimitada de representar mundos internos de terceras personas, sino además la adopción de la narración escénica, con despliegue amplio de diálogos.

Si en Cohn y Nünning estos rasgos aparecen como criterios generales de diferenciación entre el relato histórico y el ficcional, estudios más recientes permiten constatar que, en rigor, dentro mismo campo del relato histórico existen divergencias significativas. En esta línea, Jaeger (2019) observa matices entre la historiografía académica tradicional, donde las alusiones a la conciencia de los agentes son solo esporádicas; la historiografía popular, que puede aprovechar técnicas ligadas a la perspectiva para crear un estilo narrativo vívido, y la historiografía experimental, donde se pueden encontrar hasta usos del multiperspectivismo y de la narración no fiable. Así, las “reglas de los géneros” a las que hacía alusión Genette parecen relevantes no solo en cuanto a la diferenciación general entre la narración ficcional y la factual, como sugería el autor, ni tampoco solo entre los distintos géneros factuales, como agregábamos nosotros. Más aun, dentro mismo de un género aparentemente unívoco, como el relato historiográfico, pueden coexistir convenciones narrativas diversas. Algo similar observaremos en relación con el relato testimonial, pues tampoco este género constituye un tipo discursivo uniforme o estanco.

2.2. La autobiografía

La autobiografía se asemeja al relato testimonial en tanto, como aquella, consiste en una narración factual homodiegética –más específicamente, autodiegética (Genette, 1989, p. 301)– centrada en las experiencias de vida de la persona real a cargo del relato. Sin embargo, como lo señala Achugar, existen diferencias entre ambos géneros: “mientras la autobiografía es un discurso acerca de la ‘vida íntima’, o interior, el testimonio es un discurso acerca de la ‘vida pública’ o acerca del ‘yo en la esfera pública’” (2002, pp. 68-69). De allí que, como lo sugerimos más arriba, el testimonio tienda a neutralizar y hasta excluir las referencias a aspectos de la vida personal ajenos al hecho social o histórico que se intenta reconstruir, en tanto pueden resultar triviales o incluso distractivas a los fines del relato (La Capra, 2009, p. 36).

El carácter homodiegético y personal del narrador de la autobiografía –y también del narrador testimonial– conlleva ciertos condicionamientos en cuanto a la configuración del punto de vista. Ya Lejeune señalaba que, en la autobiografía, el pacto factual tiene un alcance acotado “a lo *posible* (la verdad tal como se me aparece, en la medida en que la puedo conocer, etc., dejando margen para los inevitables olvidos, errores, deformaciones

involuntarias, etc.)”. El autobiógrafo promete referencialidad para su relato pero indica “explícitamente el *campo* al que se aplica el juramento (la verdad sobre tal aspecto de mi vida, sin comprometerme en ningún otro aspecto)” (1994, p. 76). En el mismo sentido, Löschnigg (2019) observa que, en la forma tradicional de la autobiografía factual, aplican las reglas de plausibilidad empírica, lo cual implica que la perspectiva del narrador es restringida –en contraste con la del narrador heterodiegético omnisciente y omnipresente–, y su conocimiento de procesos interiores se limita a la representación de su propia conciencia (p. 103). Erll (2009) se refiere a estas limitaciones en relación con los componentes de la memoria activados en la narración en primera persona: solo se puede recordar lo que forma parte de la *memoria episódica*, porque se ha vivido, y lo que conforma la *memoria semántica*, porque se ha oído, leído o visto.⁸

Otras reflexiones teóricas introducen una dimensión diferente pero asimismo importante para pensar el punto de vista en las narraciones autodiegéticas factuales: la cuestión del desdoblamiento de la voz narrativa en dos instancias, *yo*-narrador y *yo*-narrado, y de la mayor o menor distancia que la narración establece entre ellas. En este sentido, Cohn (1978) propuso, para la narración ficcional en primera persona, la diferencia entre el relato *consonante*, donde la distancia entre el *yo* narrador y el *yo* narrado es mínima, de modo tal que el primero establece una relación de identificación con el segundo, y el *disonante*, donde la narración se presenta abiertamente como una retrospección, y el *yo* narrador proporciona señales de distancia respecto del *yo* narrado –*e.g.* señalamientos sobre errores o desconocimientos e inclusión de información adquirida *a posteriori* de los hechos narrados–. Esta cuestión no deja de estar relacionada con el conocimiento que el narrador posee de su historia, pero sus limitaciones en este caso no se derivan de restricciones propias de la percepción humana, sino más bien de la distancia temporal del narrador en relación con la historia, y de los desplazamientos ideológicos que puede conllevar. Volveremos a este aspecto en el próximo apartado.

2.3. La narración oral de la experiencia personal

A diferencia del relato histórico y de la autobiografía, que son géneros ligados al discurso escrito, el testimonio posee una ineludible raigambre oral. En este sentido, está presente en la comunicación cotidiana, como lo señala Paul Ricœur (2004), pero también en interacciones orales desarrolladas en ámbitos socio-discursivos institucionalizados, como la justicia, los medios de comunicación y las prácticas académicas. En esta línea, puede pensarse como un tipo específico de *narración oral de la experiencia personal*, que William Labov definió en 1972 como aquella en la que “el hablante se involucra profundamente en repasar o incluso revivir eventos de su pasado” (p. 354, traducción nuestra). En el caso del testimonio, los eventos del pasado que el locutor refiere no forman parte solo de su vida personal, sino que, como dijimos, adquieren una dimensión social.

Los aspectos vinculados a lo que aquí denominamos *punto de vista* tienen un lugar importante en los estudios sobre narración oral de la experiencia personal. En particular, estos estudios permiten incorporar al análisis del fenómeno cuestiones concernientes a la *evaluación* que un narrador hace de su propia historia en el proceso de narrar. Ya no se trata del conocimiento de la historia en tanto contenido semántico, sino de la posición subjetiva que el narrador adopta frente a tal contenido.

La evaluación fue introducida en el trabajo clásico de Labov y Walesky (1967) como un componente funcional de la narración, complementario de su componente referencial, que comprende los medios empleados por el narrador para indicar la *raison d'être* de su relato: aquello que vuelve la historia significativa, los motivos por los que vale la pena contarla. De acuerdo con Daiute y Nelson (1997), el concepto laboviano de *evaluación* remite a un elemento aislable de la narración, cuya función es interpretativa, en tanto señala el significado del relato para el narrador, y que posee un estatuto social, en la medida en que ofrece información al interlocutor sobre el punto de vista del narrador. Este último aspecto es central para lo que nos concierne, pues permite considerar la construcción del punto de vista como un proceso intersubjetivo, y no simplemente como el corolario de una práctica narrativa individual, aislada de su contexto. En las narraciones orales, esto resulta particularmente evidente, pues se trata de interacciones desarrolladas mayormente *in praesentia*. Retomaremos este aspecto cuando examinemos nuestro *corpus*, compuesto de testimonios recogidos de interacciones orales⁹.

En suma, los estudios relevados hasta aquí aportan una base significativa para la indagación de los fenómenos ligados al punto de vista en la narración factual, y en el relato testimonial en particular. Los enfoques sobre el relato histórico y sobre la autobiografía, surgidos en el campo de los estudios literarios, se encuentran fuertemente influenciados por la teoría genettiana de la focalización; de allí que suelen concentrarse en las cuestiones del punto de vista ligadas a la restricción del conocimiento del narrador, entendida en general como “déficit” de los relatos factuales frente a los ficcionales. En cambio, los estudios sobre la narración oral de la experiencia personal, emergidos en el ámbito de la lingüística, introducen otros aspectos pertinentes en relación con el punto de vista en la narración factual. Estos se vinculan a sesgos que atraviesan el conocimiento de la historia ya no en virtud de los límites de la percepción humana, sino debido a aspectos evaluativos que son constitutivos del acto de narrar.

3. El punto de vista en el modelo de Wolf Schmid

La propuesta analítica de Wolf Schmid (2014: 107 y ss.) permite recoger los distintos elementos de análisis relativos al punto de vista que hemos considerado hasta aquí, e incorpora otras dimensiones, que a continuación puntualizaremos, en lo que constituye un modelo no exhaustivo, pero sí complejo y abarcativo del fenómeno que nos interesa analizar.

El autor recupera de Genette la distinción entre los fenómenos relativos a *quién habla* y *quién ve o percibe* en el relato, de modo tal que, en su modelo, el análisis del punto de vista se distingue del que concierne al narrador como tal. Sin embargo, Schmid toma distancia del autor francés en lo que hace a la noción de *focalización*, que considera limitada. Su modelo, concebido para la narrativa ficcional, resulta productivo, no obstante, para el análisis de la narrativa factual, y en particular del relato testimonial. En esta línea, es significativo que el autor, para explicar la idea básica de que un mismo evento puede ser narrado desde diversos puntos de vista, apele a un experimento mental que toma por objeto un acontecimiento –puntualmente, un accidente de tránsito– presenciado y narrado por distintos testigos (Schmid, 2014, p. 122). A través de su argumentación, Schmid recurre a situaciones hipotéticas derivadas de este

experimento mental para ejemplificar las diferentes dimensiones que recubre el fenómeno del punto de vista. No obstante, el *corpus* que analiza en su exposición se compone básicamente de textos ficcionales. Lo factual, así, aparece en su teoría evocado artificialmente –i.e. bajo la forma de un tipo de ficción, el experimento mental–,¹⁰ y no a partir de materiales discursivos producidos en contextos reales. Nos proponemos aquí explorar las posibilidades que ofrece el modelo de Schmid para el análisis de textos factuales, posibilidades que el mismo autor insinúa, pero que no alcanza a desarrollar.

Schmid parte de la siguiente definición del punto de vista: “*el complejo, formado por factores internos y externos, de condiciones para la comprensión y representación de los acontecimientos*” (2014, p. 121, subrayado del autor, traducción nuestra). Partiendo de esta concepción general, su modelo abarca dos dimensiones importantes para el análisis del punto de vista narrativo: 1º) los parámetros o dimensiones del fenómeno, dentro de los cuales el autor distingue cinco: espacial, temporal, ideológico, lingüístico y perceptivo; 2º) la oposición entre narración *narratorial*, i.e., desde la perspectiva del narrador, y *figural*, desde la perspectiva de un personaje.

La identificación de las dimensiones que comprenden el punto de vista es uno de los aspectos en que resulta notoria la distancia que Schmid toma respecto del modelo genettiano de la focalización. Como hemos dicho, para el autor alemán el punto de vista es un fenómeno complejo, que no puede reducirse a cuestiones ligadas a la “restricción del conocimiento”.¹¹ En concreto, el modelo de Schmid presenta los siguientes parámetros analíticos, ordenados de menor a mayor importancia en la construcción del punto de vista en un relato:

1. Parámetro *lingüístico*: remite a las elecciones léxicas, sintácticas y de expresión significativas en la narración de un acontecimiento.
2. Parámetro *temporal*: refiere al intervalo de tiempo entre la comprensión original de los hechos y los procesos posteriores de comprensión y representación. El paso del tiempo puede favorecer, por un lado, una ampliación del conocimiento de la historia, que en algunos casos deriva en modificaciones de la posición evaluativa que el narrador asume frente a ella. Por otro lado, puede llevar al olvido de ciertos aspectos de la historia y, consiguientemente, a una disminución del conocimiento en torno a ella. Como se ve, el parámetro temporal del punto de vista tiene elementos coincidentes con la distinción entre narración *consonante* y *disonante*, que hemos introducido para los textos autobiográficos.
3. Parámetro *espacial*: alude al lugar desde el que se perciben los acontecimientos, con las restricciones del campo de visión que conlleva esa ubicación física.
4. Parámetro *ideológico*: comprende la relación subjetiva del observador con el acontecimiento, lo cual abarca, para Schmid, tanto su conocimiento de los hechos en términos de contenido semántico como sus posiciones evaluativas. En este último aspecto, el análisis del punto de vista ideológico apunta a fenómenos discursivos similares a los que hemos considerado en relación con el componente evaluativo de la narración oral de la experiencia personal.
5. Parámetro *perceptivo*: refiere al prisma a través del cual se percibe el suceso, que orienta la selección y la jerarquización de sus elementos en el discurso narrativo. Se trata, según Schmid, del aspecto más decisivo en relación con los fenómenos del punto de vista en general. A él se suele apuntar cuando se pregunta *¿A través de los ojos de quién mira el mundo el narrador?*

Schmid sitúa las diferencias entre el relato factual y el ficcional en esta última dimensión del punto de vista. Según el narratólogo, mientras que en la ficción el narrador puede optar por representar la historia a través del prisma de un personaje, lo cual implica su capacidad perceptiva para acceder a una conciencia ajena, en la narración factual sólo puede expresar su propia percepción, es decir, se ve limitado a escoger entre su *yo* anterior (narrado) o su *yo* actual (narrador). En rigor, esta caracterización resulta sesgada, pues atribuye al relato factual *en general* un rasgo pertinente sólo para *algunos* tipos de narrativas factuales. Schmid, así, elude la existencia de textos factuales en los que el narrador efectivamente narra a través del prisma de algún personaje, penetrando en su interioridad. Esto ocurre, como ya señalamos, no solo en casos obvios como el de la novela de no ficción, sino hasta en ciertas formas del relato historiográfico –y también en algunas modulaciones del testimonio, como veremos en el próximo apartado–.

En cuanto a la distinción entre punto de vista narratorial y figural, se trata de categorías que Schmid recupera críticamente del modelo clásico de las situaciones narrativas de Franz Stanzel (1971 [1955]). Esta categorización permite diferenciar entre historias narradas desde el punto de vista del narrador –i.e. punto de vista *narratorial*– o desde el punto de vista de uno o más personajes que componen la historia –i.e. punto de vista *figural*–. Las dos categorías, según el autor, son compatibles con distintos tipos de narradores, ya diegéticos o no diegéticos –según su terminología, que corresponde, a grandes rasgos, a la distinción *homodiegético* / *heterodiegético* en Genette (1989)–. Asimismo, para Schmid, en la oposición *narratorial* / *figural* el segundo término está marcado, lo cual implica que, si el punto de vista de un relato no se presenta como figural, debe interpretarse como narratorial. El autor subraya, de esta manera, que el narrador está siempre presente como prisma en el relato, aunque sea sólo en rasgos aparentemente imperceptibles, como los que conciernen a la selección de elementos que componen la historia.

4. Puntos de vista sobre la “masacre de la calle Corro”: los testimonios de *Oración*, de María Moreno (2018)

Nos proponemos explorar ahora la productividad de la categoría de *punto de vista*, tal como la consideramos teóricamente en los apartados precedentes, a la luz de una serie de testimonios sobre la llamada “masacre de la calle Corro”, contenidos en *Oración. Carta a Vicki y otras elegías políticas*, de María Moreno (2018).

El eje de nuestro análisis no estará colocado en el libro de Moreno como tal,¹² sino en una zona específica del texto, que se titula “29 de septiembre de 1976”, y está conformada por una serie de testimonios directos e indirectos sobre el episodio represivo que se desarrolló en esa fecha, durante la última dictadura militar, en una casa operativa de la organización Montoneros localizada en el barrio porteño de Villa Luro. En ese marco, como se sabe, tuvo lugar el suicidio de María Victoria “Vicki” Walsh, hija del escritor Rodolfo Walsh, y otros cuatro militantes de Montoneros fueron asesinados por el Ejército. Además, María Victoria Costa, hija de Vicki y Emiliano Costa –de un año de edad por entonces–, e integrantes de la familia Mainer, que prestaban la casa, fueron secuestrados por las fuerzas represivas.

Los testimonios contenidos en *Oración* surgen de entrevistas que María Moreno mantuvo con miembros de la familia Mainer y con Patricia Walsh, hija menor de Rodolfo y hermana de Vicki. En este sentido, se originaron en la interacción oral. En su puesta

por escrito, se presentan como relatos compactos y relativamente lineales a cargo de sus narradores; sin embargo, en algunos casos es posible observar las marcas de la situación de entrevista que les dio lugar.

En conjunto, se trata de versiones personales diferentes de un mismo episodio, en cuya interacción surge información relevante sobre el acontecimiento, así como lagunas e interrogantes que plantea su reconstrucción. Las versiones, a la vez, vienen a dialogar con y a poner en tensión el relato canónico de la muerte de Vicki Walsh, contenido en la “Carta a mis amigos” que escribió su padre tres meses después de ocurridos los hechos, y que asimismo aparece incorporada al libro de Moreno.

Además de presentar gran relevancia histórica, los testimonios de *Oración* resultan propicios para un análisis narratológico centrado en el punto de vista, es decir, atento a las modulaciones que adopta la representación narrativa del acontecimiento de acuerdo con la posición física, psicológica e ideológica que los narradores toman frente a él.

4.1. La “Carta a mis amigos”, una modulación singular del relato testimonial

Vale la pena detenerse brevemente en la “Carta a mis amigos” de Rodolfo Walsh, ya que los testimonios del libro de Moreno se comprenden mejor a la luz del diálogo con este texto, y porque resulta especialmente relevante en un análisis centrado en la configuración del punto de vista en las narraciones factuales.

El hecho de que Moreno ponga a dialogar la “Carta” con distintos relatos testimoniales sobre la “masacre de la calle Corro” resulta significativo. Por un lado, porque el mismo Walsh fue impulsor del testimonio como forma literaria en América Latina (García, 2023); por el otro, por las particularidades que reviste la “Carta” como texto testimonial. El texto se escribe, tal como lo formula Walsh, para explicar “cómo murió Vicki y por qué murió” (Walsh, 2018 [1976], p. 19). Según Moreno, el relato de las circunstancias de la muerte de la hija constituye una “orden de interpretación” de los hechos para difundir entre los amigos de Walsh (Moreno, 2018, p. 35). La interpretación se orienta básicamente a “la construcción de una heroína que había elegido que su muerte le perteneciera” (Moreno, 2018, p. 28). Recordemos que, en este sentido, el aspecto cúlmine de la “Carta” es la descripción de los momentos finales de la vida de Vicki, quien según el relato de Walsh habría pronunciado la frase “Ustedes no nos matan, nosotros elegimos morir” ante las fuerzas represivas, para luego matarse con un tiro en la sien. Walsh termina su carta, así, afirmando que Vicki “No vivió para ella, vivió para otros”, pero “su muerte fue gloriosamente suya” (Walsh, 2018, p. 23).

Como autor de la “Carta”, Walsh ha sido testigo de algunos aspectos y momentos de la vida de Vicki, pero no de su muerte, pues no *estuvo allí* cuando ocurrieron los hechos. En esta línea, si la “Carta” es un texto testimonial, no lo es en un sentido estrecho del término, como queda claro en el siguiente pasaje:

A las siete del 29 la despertaron los altavoces del Ejército, los primeros tiros. Siguiendo el plan de defensa acordado, [Vicki] subió a la terraza con el secretario político Molina [...]. He visto la escena con sus ojos: la terraza sobre las casas bajas, el cielo amaneciendo, y el cerco. El cerco de 150 hombres, los FAP emplazados, el tanque. Me ha llegado el testimonio de uno de esos hombres, un conscripto: “El combate duró más de una hora y media. Un hombre y una muchacha tiraban desde arriba, nos llamó la atención porque cada vez que tiraban una ráfaga y nosotros nos zambullíamos, ella se reía. (Walsh, 2018, p. 21)

El pasaje pone de relieve los límites del punto de vista perceptivo de Walsh para dar cuenta de los hechos ligados a la muerte de Vicki, a la vez que su intento por trascenderlos como narrador. En este intento, la apelación al testimonio del concripto, que sí *estuvo allí*, parece permanecer dentro de los marcos esperables del relato factual –con los efectos de autenticidad que se desprenden de la cita directa–, mientras que un desplazamiento más radical se introduce en la afirmación “He visto la escena con sus ojos”. Esta puede leerse como una reapropiación metafórica de la figura del testigo ocular, que revela que, en términos literales, no es posible reconstruir narrativamente la escena desde la perspectiva de Vicki, la *testigo integral*, que no ha sobrevivido (Agamben, 2002). A la vez, puede pensarse como una irrupción de la ficcionalidad en el seno de un relato factual, pues Walsh adopta la modalidad del *como si* para colocarse momentáneamente en el lugar de Vicki justo antes de su muerte. Metáfora y/o ficción, se trata de la emergencia de lo no-factual en lo factual¹³ y, en definitiva, de una inflexión literaria en un texto escrito con el objetivo básico de explicar “cómo murió Vicki y por qué murió”.

Las inflexiones singulares de la “Carta” como relato factual de la muerte de Vicki constituirán un puntapié para la interrogación desplegada por Moreno en *Oración*. La autora pondrá en diálogo el texto de Walsh con testimonios que difieren de él no solo en el contenido de los hechos narrados, sino también en la forma que adoptan como discurso testimonial.

4.2. Otros testimonios, otros puntos de vista

Los testimonios incluidos en el libro de Moreno son cinco: Lucy Gómez de Mainer y sus hijos Maricel Mainer y Juan Cristóbal Mainer enuncian como testigos directos de los hechos, pues *estuvieron allí* el 29 de septiembre de 1976, mientras que Patricia Walsh y Stella Maris Gómez de García del Corro, hermana de Lucy, se presentan como testigos indirectas. En términos narratológicos, las distintas versiones que estos testigos ofrecen sobre la masacre pueden considerarse como corolarios de la configuración de *puntos de vista* narrativos diversos. Para la descripción de sus contrapuntos, consideraremos las cinco dimensiones del punto de vista que introdujimos en el apartado anterior, siguiendo a Schmid: perceptiva, ideológica, espacial, temporal y lingüística.

Comencemos por la dimensión perceptiva, que según Schmid resulta decisiva en la definición del punto de vista narrativo. En este sentido, los textos del *corpus* se atienen a un modelo clásico de relato testimonial, según el cual los autores-narradores se limitan a la representación de su propia perspectiva, a diferencia de lo que veíamos en la “Carta” de Walsh. Un contraste significativo se establece, en esta línea, entre ese relato canónico de la muerte de Vicki y el testimonio de Patricia Walsh:

Hay una discusión con mi papá cuando él me trae el texto *Carta a mis amigos* [...], discutimos porque yo le reprocho que no hubiera escuchado bien el relato que le había hecho de cómo había muerto mi hermana. El texto no se ajustaba a la verdad. [...] Hay un relato, el de mi cuñada “Chicha” Fuentes, hermana del padre de mi hija mayor, María Eva Fuentes [...], y ese relato es porque a la madre de su prima “Pelusa” una compañera de trabajo le había contado que la empleada de la limpieza había empezado a faltar, preocupada por el grado de angustia que tenía su hijo luego de haber anticipado en el operativo de la calle Corro. Estaba en el Cuerpo 1 del Ejército bajo las órdenes del coronel Roualdes. Él vio cómo murió mi hermana. Y [...] se lo contó a su madre [...]: la forma en que una muchacha en camión y un muchacho habían resistido en la

terrazza y luego, cuando se les habían acabado las balas o se les estaban por acabar, se habían suicidado, y cómo el muchacho había dicho esas palabras: “Ustedes no nos matan, nosotros elegimos morir”.

[...] Cuando mi padre me lee el texto, yo me molesto y le digo que él no me había escuchado bien, que no es Vicki quien dice esas palabras [...]. (Moreno, 2018, pp. 292-294)

El testimonio de Patricia pone en cuestión el relato de su padre en lo que hace el contenido, crucial porque se trata de la posición que Vicki asumió frente a su propia muerte, y de la pertinencia y las implicancias éticas de presentarla como heroína en los últimos momentos de su vida. Pero, además, el relato interroga la forma misma de la “Carta”. En efecto, lo que aparecía en aquel texto como una cita directa del testimonio del conscripto se descubre aquí como un *boca en boca*, como tal indirecto, del que forma parte la misma Patricia, aunque su participación en la reconstrucción de los hechos no se encuentre reconocida en el texto. De allí que su malestar se asocie a no haber sido escuchada por su padre. Por inspirarse en un rumor, el testimonio de Patricia siembra dudas sobre si los hechos ocurrieron así efectivamente, pero esa misma incertidumbre, asumida abiertamente, hace a la veracidad que pretende para sí el relato, por contraste con la versión del padre, que *no se ajustaba a la verdad*. Patricia devuelve el relato de la muerte de Vicki a los códigos del testimonio clásico, revelando la imposibilidad radical del intento de Walsh padre por *ver la escena* de la calle Corro *con los ojos de otro*.

En esta línea, los testimonios de *Oración* ponen de relieve las limitaciones del punto de vista de sus narradores, asociados a los marcos posibles de la percepción en tanto capacidad humana, pero también en tanto hecho subjetivo, con los condicionamientos psicológicos que emergen ante este acontecimiento de violencia represiva. Las alusiones a los procesos subjetivos interiores –pensamientos y emociones no exteriorizados– aparecen en relación con los propios narradores,¹⁴ mientras que son solo ocasionales en relación con terceras personas involucradas en los relatos.¹⁵

En cuanto a las limitaciones relativas a la percepción sensorial del entorno, surgen, por un lado, alusiones a lo que *no fue posible ver*, no solo por motivos físicos, sino también por razones psicológicas y emocionales: “me puse a barrer la vereda [...] para ver si estaba libre [...]. No vi nada”, cuenta Lucy sobre la presencia indetectable de militares en la zona antes del inicio del operativo (Moreno, 2018, p. 306). Juan Cristóbal, por su parte, afirma sobre su experiencia de la represión: “fue tan traumática la situación que uno no estaba pendiente de todos los detalles que ocurrían. Yo estaba viendo cómo mierda no me mataban a mí” (p. 319). Por otro lado, se alude a aspectos que *no se quisieron ver*, por razones de autoprotección física, como puede leerse en el testimonio ya citado de Juan Cristóbal: “Yo miraba muy de soslayo” (p. 319), o psicológica, como ocurre en el relato de Maricel en relación con el cuerpo muerto de Vicki: “ni mi madre ni yo quisimos verla. [...] El jefe del operativo] nos preguntó si queríamos verla y le dijimos que no” (p. 312). Su testimonio muestra que los condicionamientos psicológicos que atraviesan la percepción de un acontecimiento pueden afectar también la cristalización de lo percibido en la memoria: “a mí siempre me quedó la idea de que la vi matarse con mis ojos. Porque antes la vi combatir con agallas” (p. 312).

Además de las percepciones visuales, las auditivas adquieren un papel importante en la narración del acontecimiento. Este aspecto resulta significativo, por una parte, en relación con la descripción del operativo represivo, que fue *oído* antes de ser visto. Lucy

cuenta al respecto: “Y al rato de estar reunidos, yo les iba a hacer un café con leche cuando en eso escucho que gritan ‘ríndanse’” (Moreno, 2018, p. 306), mientras que Maricel señala: “Estaba durmiendo cuando escuché el tiroteo” (p. 311). Por otra parte, la percepción auditiva resulta importante en lo que hace a la cuestión crucial de la reconstrucción de los últimos momentos de la vida de Vicki: “Yo lo sentí con mis propios oídos [...]. En determinado momento, Vicki dijo ‘Viva la Patria’ y se pegó un tiro”, afirma Juan Cristóbal (p. 321), contradiciendo la versión canónica de su muerte contenida en la “Carta” de Walsh, pero también la versión alternativa formulada por Patricia.

Consideremos ahora el aspecto ideológico del punto de vista configurado en los testimonios. En este punto, es posible observar divergencias significativas tanto en lo relativo al conocimiento de los hechos como contenido semántico, como en lo concerniente a la evaluación que los testigos realizan sobre ellos. En términos generales, las posiciones ideológicas de los narradores se configuran en el cruce entre aspectos políticos y familiares: las tramas de la militancia de Montoneros se solapan con los entramados de las familias Walsh y Mainer. Patricia testimonia como hija y hermana que ha perdido a los suyos, pero también como exmilitante peronista: “si bien nunca integré la organización Montoneros, sí era una militante de base de la Juventud Peronista” (Moreno, 2018, p. 291), señala al comienzo de su relato, y más adelante explicita que lo político era una dimensión importante de su vida familiar: “discutíamos todo el tiempo. Éramos como una familia que tenía todo en común, menos las posiciones” (p. 293). En cuanto a los Mainer, sus testimonios dejan ver cierta ambigüedad en su vínculo con Montoneros, a la vez que lazos familiares que llevaban a involucrarse en mayor o menor medida con la organización: “Yo lo que hacía era colaborar, recibir gente, dar auxilio” (p. 303), cuenta Lucy, y a continuación confiesa, sobre el momento del operativo: “se me olvidó todo lo de los Montoneros, lo único que pedía era que no les pasara nada a los chicos” (p. 307). Juan Cristóbal señala que “Lo de mi vieja era más una cuestión de solidaridad con la militancia de los hijos que otra cosa” (p. 317), y sobre su propia posición revela que, en el momento de la represión, se encontró preguntándose por “el quilombo en que estamos metidos”, como si su involucramiento hubiese escapado a su voluntad, aunque a la vez se encontraba “preocupado por el destino” de los militantes (p. 319). Stella Maris, por su parte, se ubica todavía a mayor distancia de las opciones político-ideológicas de su hermana Lucy, que dieron lugar al vínculo con Montoneros: “Soy pacífica. Radical. Radical”, y subraya que su testimonio se enuncia desde la condición de familiar de víctimas de la represión estatal: “es muy triste el perder familiares” (p. 324).

Lo familiar y lo político aparecen, así, como dimensiones relevantes del punto de vista ideológico, a la vez entrecruzadas y en tensión. Un aspecto significativo a este respecto lo constituye el contraste semántico y evaluativo que se establece entre los testimonios de Patricia Walsh y Lucy Gómez, en relación con los motivos por los cuales la hija pequeña de Vicki se encontraba en la casa de la calle Corro cuando ocurrió el operativo. Lucy, que atestiguó prácticas militantes de Montoneros, afirma: “Vicki estaba con la hija, porque los Montoneros tenían la manía de ir con los hijos a todas partes –a los que dejaron con los abuelos no se los robaron–; pero sobre todo porque era su cumpleaños” (p. 306). Introduce, así, una crítica general sobre la militancia de Montoneros, centrada en el riesgo que algunas de sus prácticas habrían conllevado para los niños en el contexto de recrudescimiento represivo. Patricia, por su parte, contradice este

presupuesto, poniendo en juego el conocimiento personal de su hermana: “había llevado a su hija porque era su cumpleaños, [...] mi hermana no llevaba a su hija a las reuniones, me la dejaba a mí o se la dejaba a distintos familiares o compañeros, porque no quería correr riesgos” (p. 299).¹⁶

El punto de vista ideológico de los narradores se encuentra en relación con la posición espacial que ocupaban en el momento de los hechos. Como dijimos, solo algunos de los testigos *estuvieron allí*, en la casa de la calle Corro, cuando se desarrolló el operativo represivo. En los testimonios, el emplazamiento de la *casa* adquiere una significación crucial. Aparece como objeto de descripciones detalladas, que buscan reconstruir cómo era la vivienda en el momento de los hechos,¹⁷ a la vez que permiten establecer la ubicación espacial que los distintos testigos ocuparon en el momento de la represión. Ninguno de los integrantes de la familia Mainer estuvo en la terraza donde se encontraba Vicki al suicidarse, por lo que ninguno es estrictamente un testigo ocular de su muerte –lo cual nos devuelve al plano perceptivo–. “Yo estaba con mamá, tapado con un colchón, en el lavadero. Los tiros me pasaban a ras de la cabeza” (Moreno, 2018, p. 318), narra Juan Cristóbal, mientras que Lucy recuerda: “me tiré yo misma en el bañito” (p. 307). Maricel, en tanto, señala: “allí, frente a mi pieza, que daba a la terraza, apareció Victoria con Coronel [...]. Yo le dije ‘dame un arma para defenderme’, y ella me contestó ‘de ninguna manera’” (p. 312). Su testimonio muestra que las ubicaciones en el espacio de la casa durante la represión no fueron aleatorias, sino que se asociaban a roles diferenciados en el desarrollo de los acontecimientos: los militantes de la organización guerrillera asumieron la resistencia directa frente a las fuerzas represivas, por lo que salieron a la terraza, mientras que los integrantes de la familia que prestaba la casa adoptaron posiciones defensivas en el interior de la vivienda.¹⁸

También el aspecto temporal tiene consecuencias en la configuración del punto de vista ideológico. Por un lado, los testimonios dejan ver aspectos anacrónicos, que corresponden no a lo que los narradores vivieron o vieron el 29 de septiembre de 1976, sino a información añadida a su conocimiento de los hechos a partir de reconstrucciones *a posteriori*. Las mismas figuras de Rodolfo y Vicki Walsh aparecen como objeto de construcción retrospectiva en la narración de algunos de los testigos: “yo me entero mucho después de que Vicki era la hija de Rodolfo Walsh” (Moreno, 2018, p. 312), señala Maricel, y Juan Cristóbal reafirma: “Yo no sabía que era Vicki Walsh, y ni tenía la más puta idea de quién era Rodolfo Walsh” (p. 319). Por otro lado, la distancia temporal entre los hechos y la narración lleva al desdibujamiento de ciertos hechos en la memoria. El testimonio de Patricia Walsh es particularmente significativo a este respecto, por las modalizaciones de incertidumbre que introduce respecto de sus propios recuerdos: “*Tengo la impresión de que yo le cuento a mi padre cómo murió Vicki durante una caminata que hacemos por el Jardín Botánico*” (p. 291), “*Creo que es en la Nochebuena de 1976*” (p. 293) y, más tajantemente, “*No recuerdo siquiera las palabras del relato que yo recibo y del relato que hago*” (p. 292, subrayados nuestros).

Por último, el aspecto lingüístico, que Schmid ubica en último orden de importancia en la configuración del punto de vista, no resulta menor en los testimonios de *Oración*. La cuestión más sensible en este punto se relaciona con los modos de nombrar la muerte de Vicki (Louis, 2018). Patricia Walsh introduce una inflexión importante al respecto: “Mi hermana se suicida, pero en realidad la matan, porque es una situación donde no hay muchas opciones” (Moreno, 2018, p. 297). La reformulación intradiscursiva señala que,

aunque la calificación de *suicidio* no sea del todo impertinente para dar cuenta de cómo murió Vicki, sí resulta insuficiente o por sí sola inexacta, tratándose de una muerte forzada, esto es, de un tipo de *asesinato* en cuya conceptualización y puesta en palabras es ineludible la responsabilidad de las fuerzas represivas.

Para concluir nuestro análisis, debemos detenernos brevemente en la cuestión de la variación entre las modalidades *narratorial* y *figural* del punto de vista en los testimonios del *corpus*. Hemos sugerido ya que los narradores se limitan a expresar su propia perspectiva, de modo tal que la alternancia entre la narración *narratorial* y *figural* se produce, como vimos con Schmid, en los desplazamientos entre el *yo* actual y el *yo* pasado de los narradores. Existe, en este sentido, un contraste llamativo entre el testimonio de Patricia Walsh y los de los otros testigos: si estos tienden a concentrarse en la historia de la masacre *tal como ocurrió* –más allá de las alusiones a aspectos que conocieron *a posteriori*–, en el caso de Patricia su situación presente como hermana de Vicki e hija de Rodolfo permea constitutivamente su relato testimonial. Queremos detenernos en dos pasajes particularmente relevantes al respecto:

Cuando mi padre me lee el texto, yo me molesto y le digo que él no me había escuchado bien [...]. Entonces [...] él también se molesta y me pregunta si tengo alguna oposición a que dé a conocer esta carta. Y yo le digo que sí y que creo que tiene que volverla a escribir porque quien dice estas palabras no es Vicki sino el muchacho. *No recuerdo su nombre. Y pienso que no lo recuerdo porque la situación me produce, a pesar del tiempo transcurrido, mucho dolor, y entonces se me borra [...].* (Moreno, 2018, pp. 293-294)

Todo lo que te estoy contando es para decir que no es fácil ser la hija de Rodolfo Walsh, porque [...] cuando hablo de mi padre, suelo discutir con ese personaje que me presentan y en quien no reconozco a mi padre, entonces me irrito porque pareciera ser que, a pesar de que soy la hija, o ese no es mi padre o yo no lo recuerdo porque hay algo que convence de lo que sería [...] *la versión oficial*. [...] Y a mí casi me han llegado a convencer de que lo que yo quiero aportar es secundario o es molesto. Puede ser que lo que tengo que decir sea poco interesante, pero en eso yo me identifico con mi propio padre: cuando él busca quién va a dar testimonio en los grandes relatos, elige a las personas que están amenazadas de insignificancia [...]. (pp. 300-301)

De distintas maneras, los pasajes muestran la preeminencia del punto de vista *narratorial* y, en ese sentido, el papel configurador del *yo* narrador frente al *yo* narrado. En el primer pasaje, que recupera la escena ya citada de la discusión sobre la “Carta” de Rodolfo Walsh, es significativo el desplazamiento que se produce del punto de vista *figural* al *narratorial*: la dificultad de recordar de Patricia, que se tematiza en el relato, parece conllevar un *lapsus* en la forma de la narración, ambigua en la medida en que el presente verbal se adopta tanto para referir hechos que claramente pertenecen al pasado –“yo me molesto y le digo que él no me había escuchado bien”, “yo le digo que sí y que creo que tiene que volverla a escribir”–, como otros que, en cambio, corresponden al presente de la enunciación –“la situación me produce, a pesar del tiempo transcurrido, mucho dolor, y entonces se me borra”–. La transición narrativa del *yo* pasado al *yo* actual de Patricia se opera, en ese sentido, bajo la impronta del segundo. Asimismo, cuando la narradora afirma, “No recuerdo su nombre”, refiriéndose al joven militante que se encontraba con Vicki en la terraza, la pregunta que parece surgir es *qué Patricia no recuerda*. Sin dudas la del presente, que testimonia el dolor que atraviesa su rememoración, pero quizás también la del pasado, cuyas acciones en el momento de la

conversación con Walsh no es posible reconstruir con precisión, precisamente por lo fragmentario del recuerdo, porque el pasaje constituye un testimonio paradójico sobre el problema de *no recordar*. En lo que hace al punto de vista narrativo, parece constatar aquí el señalamiento de Schmid de que, en ocasiones, el punto de vista narrativo, su inclinación a lo narratorial o a lo figural, puede tornarse un poco enigmático (2014, p. 110).

En cuanto a la segunda cita, pertenece al pasaje final del testimonio de Patricia. El punto de vista es aquí inequívocamente narratorial. Su importancia reside en que da cuenta de cómo el punto de vista ideológico de la narradora como hija de Walsh, al que nos hemos referido más arriba, se construye desde el presente, en el marco de un proceso intersubjetivo y social, del cual forma parte la escena de diálogo en que se ha gestado este relato, que promovió María Moreno y que, por su propia intervención autorial, deja huellas en este pasaje –“Todo lo que *te estoy contando* es para decir que no es fácil ser la hija de Rodolfo Walsh [...]”–. En ese sentido, el punto de vista aparece como una construcción asociada no al narrador en tanto instancia individual y aislada, sino a su inscripción en una interacción discursiva –como hemos señalado al referirnos a componente evaluativo de la narración oral de la experiencia personal–. El significado del testimonio de Patricia Walsh en *Oración* no se comprende sin esta dimensión: el diálogo con María Moreno favorece la inscripción de su voz como testigo, frente a la inaudibilidad que resonaba en la “Carta” del padre, y posibilita la irrupción de elementos factuales desconocidos sobre la “masacre de la calle Corro” y sobre la muerte Vicki, así como el surgimiento de nuevos interrogantes.

5. Conclusiones

A lo largo del trabajo, hemos propuesto una serie de elementos teóricos en torno a la categoría de *punto de vista*, que permiten desplazar su alcance del ámbito de la ficción, en relación con el cual surgió y se desarrolló en la narratología clásica, al de la narrativa factual y, particularmente, a una de sus variedades genéricas: el relato testimonial. Si bien este género no ha sido objeto de aproximaciones narratológicas sistemáticas, es posible, como hemos señalado, rastrear elementos relevantes para su análisis no solo en los enfoques generales de la narrativa factual, como el pionero de Gérard Genette (1993 [1990]), sino además en aproximaciones a géneros que poseen similitudes con este tipo narrativo: el relato histórico, la autobiografía y la narración oral de la experiencia personal. Más aun, hemos identificado aspectos de interés para el estudio del punto de vista del testimonio en el modelo narratológico de Wolf Schmid (2014), que el autor concibió para la ficción. Este modelo aporta un acercamiento complejo al punto de vista, que recupera el carácter multidimensional del fenómeno.

Hemos examinado la productividad analítica del concepto de punto de vista a la luz de un *corpus* de testimonios tomado del libro *Oración*, de María Moreno (2018). Consideramos que el análisis ha arrojado conclusiones de interés, que dialogan con la lectura crítica de los testimonios que propone la misma autora en el libro. En ese sentido, el contrapunto que se establece entre las distintas aproximaciones narrativas a la “masacre de la calle Corro” puede (re)interpretarse de manera productiva con las herramientas de la narratología. Dos elementos llaman la atención a este respecto.

En primer lugar, el análisis puso de manifiesto las modulaciones que admite el testimonio como forma narrativa, y la importancia que adquiere la configuración del

punto de vista a ese respecto. Hemos visto, así, que la interrogación que introduce el testimonio de Patricia Walsh en relación con el que formulaba su padre en la “Carta a mis amigos” se relaciona con la mayor o menor flexibilidad con la que en cada caso se adoptan las reglas de plausibilidad empírica en la construcción del punto de vista narrativo. Dichas reglas indican que, en el mundo real al que reenvía y en el que se inscribe el testimonio, no es posible *ver una escena con ojos de otro*, como señalaba metafóricamente Rodolfo Walsh en su “Carta”. Frente a esta licencia del Walsh escritor, Patricia elabora otra versión de la muerte de Vicki, más incierta en la medida en que se basa en un rumor, pero en cuya incertidumbre asumida se aloja, paradójicamente, el compromiso del testimonio con la verdad –compromiso que la narradora no deja de reconocer como parte del legado político, intelectual y literario de su padre–.

En segundo lugar, el análisis ha mostrado matices significativos en la configuración del punto de vista de los testigos. En rigor, ninguna de las personas entrevistadas por Moreno presenciaron directamente la muerte de Vicki: aun si algunos *estaban allí*, en la casa de la calle Corro, el 29 de septiembre de 1976, no pueden pretender dar cuenta en forma acabada o definitiva de lo que ocurrió, pues existen factores perceptivos, espaciales, temporales, ideológicos y lingüísticos que sesgan sus tentativas de reconstrucción de los hechos. Los testimonios aportan información de interés sobre la “masacre de la calle Corro”, a la vez que hacen surgir nuevos interrogantes y aspectos enigmáticos sobre el episodio. No solo llevan a cuestionar la versión de la muerte de Vicki canonizada en la “Carta a mis amigos”, sino que, más aun, sugieren, en su interacción recíproca, como versiones diferentes de una misma historia, que no habrá relato testimonial que comporte una “verdad absoluta” sobre los sucesos vividos y vistos aquel día (Moreno, 2018, p. 321).

En suma, los testimonios de *Oración* dan cuenta del carácter complejo, abierto y dialógico de la memoria, como objeto de una “práctica activa de producción” social en la Argentina de la posdictadura (Jelin, 2017, p. 112). Muestran que lo que llamamos *memoria colectiva* sobre la “masacre de la calle Corro”, y sobre los años 70 en general, no es un territorio compacto y cristalizado, sino heterogéneo y dinámico. La productividad analítica de estos relatos testimoniales, así como su potencialidad estética y política, que hemos procurado explorar, reside en las tensiones que albergan: en la interacción que plantean entre distintos puntos de vista, con sus alcances y sus sesgos, sus momentos de acuerdo y de conflicto, sus persistencias y sus lagunas inevitables.

Referencias bibliográficas

- Achugar, H. (2002). Historias paralelas / historias ejemplares: la historia y la voz del otro. En H. Achugar y J. Beverley (Eds.), *La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa* (pp. 61-84). Guatemala: Abrapalabra.
- Agamben, G. (2002). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-textos.
- Bernabé, M. (2021). Testimoniar en ficción. Moreno con Walsh. *El hilo de la fábula*, 19(22), 23-38. <https://doi.org/10.14409/hf.19.22.e0004>
- Bonheim, H. (1990). *Literary Systematics*. Cambridge: Brewer.
- Calveiro, P. (2006). Testimonio y memoria en el relato histórico. *Acta Poética*, 27(2), 65-86.

- Cohn, D. (1978). *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*. Princeton: Princeton UP.
- Cohn, D. (1999). *The Distinction of Fiction*. Baltimore: John Hopkins.
- Cohn, D. y Genette, G. (1992). A Narratological Exchange. A. Fehn *et al.* (Eds.), *Neverending Stories. Toward a Critical Narratology* (pp. 258-266). Cambridge: Cambridge UP.
- Daiute, C. y Nelson, K. (1997). Making Sense of the Sense Making. Function of Narrative Evaluation. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 207-215.
- Dulong, R. (1998). *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. París: EHESS.
- Erll, A. (2009). Narratology and Cultural Memory Studies. En S. Heinen y R. Sommer (Eds.), *Narratology in the Age of Cross-disciplinary Narrative Research* (pp. 212-227). Berlín: De Gruyter.
- Fludernik, M. (2001). New Wine in Old Bottles? Voice, Focalization, and New Writing. *New Literary History*, 32, 619-38.
- Fludernik, M. (2019). Factual Narration in Narratology. En M. Fludernik y M.-L. Ryan (Eds.), *Narrative Factuality. A Handbook* (pp. 51-74). Boston / Berlín: De Gruyter.
- Fludernik, M. y Ryan, M.-L. (2019). Introduction. En M. Fludernik y M.-L. Ryan (Eds.), *Narrative Factuality. A Handbook* (pp. 1-26). Boston/Berlín: De Gruyter.
- García, V. (2012). Testimonio literario latinoamericano: una reconsideración histórica del género. *Exlibris*, 1, 371-389.
- García, V. (2023). La « simple présentation des faits ». Rodolfo Walsh et les débuts de la littérature testimoniale en Amérique latine. En A. Fleury Ekorong, A. Ngamaleu y C. Premat (Dir.), *Poétiques et politiques du témoignage dans la fiction contemporaine* (pp. 85-110). Bruselas: Peter Lang.
- Genette, G. (1989), *Figuras III*. Barcelona: Lumen.
- Genette, G. (1998 [1993]). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- Genette, G. (1993 [1990]). Relato ficcional, relato factual. En *Ficción y dicción* (pp. 53-56). Barcelona: Lumen.
- Gilman, C. (2012). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Herman, D. (1999). Toward a Socionarratology: New Ways of Analyzing Natural-Language Narratives. En D. Herman (Ed.), *Narratologies. New Perspectives on Narrative Analysis* (pp. 218-246). Columbus: Ohio State UP.
- Hühn, P., Schmid, W. y Schönert, J. (2009). Introduction. En P. Hühn, W. Schmid y J. Schönert (Eds.), *Point of view, Perspective, and Focalization: Modeling Mediation in Narrative* (pp. 1-10). Berlín: De Gruyter.
- Jaeger, S. (2019). Factuality in Historiography/Historical Study. En M. Fludernik y M.-L. Ryan (Eds.), *Narrative Factuality. A Handbook* (pp. 335-349). Boston / Berlín: De Gruyter.
- James, H. (2003). *Prefacios a la edición de Nueva York*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Jelin, E. (2012). *Los trabajos de la memoria*. Lima: IEP.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Jelin, E. y Kaufman, S. (2001). Los niveles de la memoria: reconstrucciones del pasado dictatorial argentino. *Entrepasados*, 20-21, 9-34.
- Labov, W. (1972). The Transformation of Experience in Narrative Syntax. En W. Labov (Ed.). *Language in the inner city* (pp. 354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. En *Essays on the verbal and usual acts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington.
- La Capra, D. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- Löschnigg, M. (2018). Narratology. En M. Wagner-Egelhaar (Ed.). *Handbook of Autobiography/Autofiction*, volumen I: *Theory and Concepts* (pp. 103-110). Boston / Berlín: De Gruyter.
- Louis, A. (2018). De la oración a la letanía. *Luthor* 37, 78-88.
- Moreno, M. (2018). *Oración. Carta a Vicki y otras elegías políticas*. Buenos Aires. Literatura Random House.
- Niederhoff, B. Perspective-Point of View. En P. Hühn et al. (Eds.). *Handbook of Narratology* (pp. 384-397). Berlín: De Gruyter.
- Nünning, A. (1999). ‘Verbal Fictions?’ Kritische Überlegungen und narratologische Alternativen zu Hayden Whites Einebnung des Gegensatzes zwischen Historiographie und Literatur. *Literaturwissenschaftliches Jahrbuch*, 40, 351-80.
- Pérez Hernández, A. (2022). Testimonio literario latinoamericano: un debate sin fin. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 19, 341-411.
- Pollak, M. y Heinich, N. (1986). Le témoignage. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63. *L'illusion biographique*, 3-29.
- Ricoeur, P. (2004 [2000]). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- Rosano, S. (2020). Por una muerte gloriosamente suya: María Moreno y los avatares del testimonio. En T. Basile y M. Chiani (comps.). *Voces de la violencia: avatares del testimonio en el Cono Sur* (pp. 67-83). La Plata: EDULP.
- Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schaeffer, J.-M. (2002). *¿Por qué la ficción?* Madrid: Lengua de Trapo.
- Schaeffer, J.-M. (2005). Quelles vérités pour quelles fictions. *L'Homme*, 175/176, 19-36.
- Schaeffer, J.-M. (2009). Fictional vs. Factual Narration. En P. Hühn et al. (Eds.). *Handbook of Narratology* (pp. 98-114). Berlín: De Gruyter.
- Schmid, W. (2014 [2003]). *Elemente der Narratologie*. Berlín / Boston: De Gruyter.
- Searle, J. (1975). The Logical Status of Fictional Discourse. *New Literary History*, 6(2), 319-332.
- Sepúlveda, P. (2015). *Mujeres insurrectas: condición femenina y militancia en los 70*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Stanzel, F. ([1955] 1971). *Narrative Situations in the Novel: Tom Jones, Moby-Dick, The Ambassadors, Ulysses*. Bloomington: Indiana UP.
- Uspensky, B. (1973). *A Poetics of Composition. The Structure of the Artistic Text and Typology of a Compositional Form*. Berkeley: University of California Press.
- Walsh, R. (2018 [1976]). Carta a mis amigos. En Moreno, M. *Oración. Carta a Vicki y otras elegías políticas* (pp. 19-23). Buenos Aires: Literatura Random House.

Wolf, M. (2019). Typology of the Nonfactual. En M. Fludernik y M.-L. Ryan (Eds.), *Narrative Factuality. A Handbook* (pp. 111-126). Boston / Berlín: De Gruyter.

Notas

¹ Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) de Teoría Literaria III (FFyL, UBA). E-mail: victoriaggarcia@gmail.com

² El relato testimonial se produce en contextos sociales diversos (Pollak y Heinich, 2006). Más allá del ámbito jurídico, donde se encuentra institucionalizado como un tipo específico de prueba, puede emerger en el discurso de las ciencias sociales y las humanidades –historia, antropología, sociología–, en los medios de comunicación, en las artes y en la vida cotidiana. Nos hemos referido a la diversidad de ámbitos sociales en los que surge el testimonio en otro lugar (García, 2023).

³ En América Latina, el interés por el testimonio como forma literaria se remonta al menos hasta el final de la década de 1960, cuando el género fue promovido y legitimado como modalidad artística por escritores e intelectuales nucleados en torno a la Casa de las Américas de La Habana, Cuba (Gilman, 2012). No podemos detenernos aquí en las discusiones que la narrativa testimonial ha suscitado desde entonces entre la crítica literaria, en las que hemos intervenido en trabajos previos (García, 2012 y 2023). Para una revisión reciente de estos debates, cfr. Pérez Hernández, 2022.

⁴ La definición de Calveiro introduce una discusión con otros enfoques teóricos sobre el testimonio, que observan con sospecha el tipo de pacto comunicativo que esta forma narrativa despliega, al caracterizarlo como la postulación de una verdad supuestamente incontestable, fundamentada en la experiencia: “el valor de verdad del testimonio pretende sostenerse sobre la inmediatez de la experiencia”, señala Sarlo en este sentido, lo cual volvería a la memoria que transmite pretendidamente “irrefutable” (2005, p. 55).

⁵ El carácter constitutivo que atribuimos aquí al punto de vista del relato testimonial no resulta necesariamente extrapolable a otras modalidades de la narrativa, ya sea factual o ficcional. De hecho, existe una discusión en la narratología respecto de su carácter fundamental o circunstancial en la narración como tal. Mientras algunos narratólogos sostienen que no hay relato sin punto de vista (Schmid, 2014, p. 121), otros señalan que, en algunas narraciones, el punto de vista parece intrascendente (Bonheim, 1990; cfr. también Niederhoff, 2009).

⁶ Reenviamos a la revisión de Jean-Marie Schaeffer (2009) sobre las perspectivas semánticas, sintácticas y pragmáticas en torno a la distinción factual / ficcional.

⁷ Como lo señala Fludernik (2019, pp. 62-63), el concepto de *relato factual* recoge un conjunto muy heterogéneo de géneros y prácticas discursivas, cuyo único aspecto común parece ser la condición pragmática general de postular un *pacto factual* –o *referencial*, recuperando la terminología de Lejeune–, que supone que el relato en cuestión se compone de aserciones serias sobre el mundo real. Más allá de este rasgo pragmático general, según la autora, “It is presumably pointless to search for universally valid features of factual narrative” (Fludernik, 2019, p. 63).

⁸ Algunos autores señalan que los condicionamientos del narrador autobiográfico en relación con la representación de la conciencia no conciernen solo a terceras personas, sino a su propia interioridad. Así, para Fludernik (2001), la narración en primera persona nunca puede excluir del todo los pensamientos y sentimientos del narrador porque, aunque este no los revele, el lector tenderá a atribuírselos al interpretar el relato (cfr. también Cohn y Genette, 1992).

⁹ La dimensión interaccional del punto de vista en las narraciones orales ha sido observada asimismo en aproximaciones narratológicas a esta modalidad discursiva, como la que propone Herman (1999).

¹⁰ Sobre la caracterización de los experimentos mentales como *ficciones*, y sus similitudes y diferencias respecto de la ficción artística, remitimos a Schaeffer (2005, pp. 22-23).

¹¹ En este punto, la propuesta del autor alemán recupera elementos de la teoría de Boris Uspensky, quien en su *Poetics of Composition* (1970) elaboró un modelo de análisis del punto de vista como un fenómeno que se despliega en distintos planos del discurso narrativo.

¹² En tanto que libro, *Oración* ha sido objeto ya de distintos enfoques críticos. Estos, en términos generales, tienden a señalar el modo singular en que el libro se inscribe en la tradición de la literatura testimonial en Argentina y en América Latina, al promover una relación más abierta –i.e. no dicotómica– de este género con la ficción (Louis, 2018; Rosano, 2020; Bernabé, 2021). Esta cuestión surgirá en clave narratológica en el análisis que propondremos en los próximos apartados.

¹³ Seguimos aquí a Wolf (2019), quien formula una aproximación tipológica al territorio vasto y complejo de lo no-factual, y caracteriza a la metáfora y la ficción como dos modalidades diversas dentro de dicho territorio.

¹⁴ La presencia de alusiones a los procesos interiores de los narradores no resulta natural en el relato testimonial como tal, sino que depende del contexto en que el testimonio es solicitado. Así, en el testimonio judicial se suelen desalentar las “intromisiones” emocionales (Jelin y Kaufman, 2001, p. 14).

¹⁵ “Cuando él salió, se dio cuenta de que pasaba algo. Y en vez de rajarse desfavorado se fue al cuartel. Porque él pensaba ‘si yo no hice nada, no tengo nada que ver’” (Moreno, 2018, p. 306), dice Lucy, en lo que parece constituir una reconstrucción propia de los pensamientos de su hijo Pablo, luego secuestrado y asesinado. Maricel, por su parte, introduce una alusión a los pensamientos de su madre Lucy, que reconstruye por identificación con los suyos: “pensamos que en cualquier momento nos pegaban un tiro a todos [...]. Entonces pensábamos que era mejor quedarse allí, para que todos nos vieran” (p. 313).

¹⁶ Ambos testimonios ponen en sobre el tapete las relaciones complejas entre maternidad y militancia, y, en particular, las dificultades que conllevó para mujeres militantes de organizaciones político-militares compatibilizar su actividad política con el cuidado de los niños. En este sentido, Sepúlveda señala: “Las que decidieron tener hijos como parte de sus proyectos de vida y de pareja, no solo sufrieron incertidumbre respecto del destino de estos cuando la represión se tornó brutal, también debieron soportar el cuestionamiento de sectores tradicionales de la sociedad desde los que se las consideró malas madres” (2015, p. 23).

¹⁷ La casa era rarísima. Tenía un garaje, un living, tres dormitorios, un baño, una cocina, un patio y luego había una escalera que daba a una terraza con una pieza para guardar cosas, donde estaba Maricel con su marido. En el medio había un espacio que no tenía nada y desde donde se entraba a un bañito y a una pieza mucho mejor, donde dormía Juan Cristóbal”, dice Lucy (Moreno, 2018, p. 307). Maricel, por su parte, describe: “La casa tenía una puerta imperial, una de esas entradas tipo garaje con grandes rejas y daba a la esquina de Corro y Yermal. Vos entrabas al garaje y después estaba la puerta de un comedor, una pieza muy grande, la cocina, un patio. Había un entrepiso entre la terraza y la casa, donde estaba el lavadero y una pieza, y luego otra pieza paralela a la terraza” (p. 311).

¹⁸ Los roles diferenciados de quienes integraban Montoneros y quienes colaboraban con la organización prestando la casa se expresan no solo en las ubicaciones físicas que adoptaron en el espacio de la vivienda, sino también en la cuestión del uso de las armas. En este sentido, Maricel evoca: “frente a mi pieza, que daba a la terraza, apareció Victoria con Coronel, corriendo y disparando. Yo le dije ‘dame un arma para defenderme’, y ella me contestó ‘de ninguna manera’; y los dos salieron para saltar a la terraza de al lado” (Moreno, 2018, p. 312). En su propia evocación del testimonio de Maricel, Patricia Walsh señala que, al no concederle aquel pedido, Vicki “le había salvado la vida” (p. 299).



NARRATOLOGÍA TRANSGENÉRICA: UN ENLACE ENTRE POESÍA E HISTORIA. DICTADURA Y POSDICTADURA ARGENTINA EN DOS POEMAS DE PERLONGHER Y THÉNON

TRANSGENERIC NARRATOLOGY: A LINK BETWEEN POETRY AND HISTORY. ARGENTINE DICTATORSHIP AND POST-DICTATORSHIP IN TWO POEMS BY PERLONGHER AND THÉNON

NARRATOLOGIA TRANSGENÉRICA: UM ELO ENTRE A POESIA E A HISTÓRIA. DITADURA E PÓS-DITADURA ARGENTINA EM DOIS POEMAS DE PERLONGHER E THÉNON

Rom Freschi¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/k0x4aai8>

Resumen

A través del análisis concreto de poemas de Néstor Perlongher y Susana Thénon, publicados en los años 80 en Argentina, este artículo entrará en diálogo con los estudios de la narratología transgenérica (Hühn y Sommer, 2009; du Plooy, 2010). Se propone observar un régimen de significación singular que establece relaciones entre distintos géneros y tipologías, entre ellos la narrativa, y dentro de ésta, con la formación de relatos factuales (Genette, 1991; Schaeffer, 2009). Estos poemas evocan procedimientos narrativos, dramáticos y líricos, no siempre a través de su utilización directa, sino de su elisión, tergiversación o malformación. Este uso parece emular, en el lenguaje, condiciones de “desaparición” o “represión” relacionadas con la experiencia histórica de la que emergen. Así, la enunciación directa produce con la falta – en el sentido de “error” o “espacio en blanco” - una trama de sentido incompleta que provoca ser rellenada por el lector. Los poemas resultan dependientes de la experiencia histórica, pero también de estructuras narrativas que operan fuera del texto y tienden a la construcción de un relato factual. El estatus poético de los textos y sus horizontes de lectura como “poemas” son componentes esenciales para adjudicar sentido y reconstruir una fábula o experiencia narrable relacionada con lo factual (Genette, 1991). El enfoque transgenérico hace posible iluminar la complejidad del entramado significativo de los poemas. El análisis espera contribuir tanto a una mejor lectura de los textos poéticos como a una extensión de los límites de la narratología transgenérica.

Palabras clave: poesía argentina; narración factual; narratología transgenérica; dictadura; posdictadura.

Abstract

Through the specific analysis of poems by Néstor Perlongher and Susana Thénon, published in the 80s in Argentina, this article will dialogue with the studies of transgeneric narratology (Hühn and Sommer, 2009; du Plooy, 2010). It is proposed to observe a singular regime of meaning that establishes relationships between different



genres and typologies, including narrative – and within – with the formation of factual stories (Genette, 1991; Schaeffer, 2009). These poems evoke narrative, dramatic and lyrical procedures, not always through their direct use, but through their elision, distortion or malformation. This use seems to emulate, in language, conditions of “disappearance” or “repression” related to the historical experience from which they emerge. Thus, direct enunciation produces with fault – in the sense of “error” or “blank space” – an incomplete plot of meaning that provokes it to be filled in by the reader. The poems are dependent on historical experience, but also on narrative structures that operate outside the text and tend to construct a factual story. The poetic status of the texts and their reading horizons as “poems” are essential components to assign meaning and reconstruct a fable or narratable experience related to the factual (Genette, 1991). The transgeneric approach makes it possible to illuminate the complexity of the meaningful framework of the poems. The analysis hopes to contribute both to a better reading of poetic texts and to an extension of the limits of transgeneric narratology.

Keywords: argentine poetry; factual narration; transgeneric narratology; argentine dictatorship; post-dictatorial Argentina

Resumo

Através da análise específica de poemas de Néstor Perlongher e Susana Thénon, publicados na década de 80 na Argentina, este artigo entrará em diálogo com os estudos da narratologia transgenérica (Hühn e Sommer, 2009; du Plooy, 2010). Propõe-se observar um regime singular de sentido que estabelece relações entre diferentes gêneros e tipologias, inclusive a narrativa, e dentro desta, com a formação de histórias factuais (Genette, 1991; Schaeffer, 2009). Estes poemas evocam procedimentos narrativos, dramáticos e líricos, nem sempre pelo seu uso direto, mas pela sua elisão, distorção ou malformação. Este uso parece emular, na linguagem, condições de “desaparecimento” ou “repressão” relacionadas com a experiência histórica da qual emergem. Assim, a enunciação direta produz com a falta – no sentido de “erro” ou “espaço em branco” – uma trama incompleta de sentido que faz com que ela seja preenchida pelo leitor. Os poemas dependem da experiência histórica, mas também de estruturas narrativas que operam fora do texto e tendem a construir uma história factual. O estatuto poético dos textos e os seus horizontes de leitura como “poemas” são componentes essenciais para atribuir sentido e reconstruir uma experiência fábula ou narrável relacionada com o factual (Genette, 1991). A abordagem transgenérico permite iluminar a complexidade do enquadramento significativo dos poemas. A análise espera contribuir tanto para uma melhor leitura dos textos poéticos quanto para uma ampliação dos limites da narratologia transgenérica.

Palavras-chave: poesia argentina; narração factual; narratologia transgenérica; ditadura argentina; pós-ditadura argentina

Recepción: 20/09/2023

Evaluación: 08/10/2023

Aceptación: 25/10/2023

1. Introducción



En los últimos años, la narratología ha alcanzado un estado de desarrollo que la ha llevado a explorar la presencia de estructuras narrativas no solamente en su clásico y original objeto de la literatura de ficción, sino en múltiples géneros literarios, no literarios y variados medios de realización de la comunicación, que incluyen una larga lista de técnicas y modos de expresión.² En este trabajo, el objeto de análisis serán dos poemas publicados en los años 80 en Argentina que despiertan mi interés desde un enfoque transgenérico de la narratología.

Ambos poemas comparten un contexto de emergencia durante y cercano a la última dictadura militar en Argentina. Se trata del poema de Néstor Perlongher, “La murga, los polacos”, que fue publicado en el libro *Austria- Hungría* en 1980 por la Editorial Tierra Baldía, durante los años del gobierno de facto. Y del de Susana Thénon, cuyo primer verso es “¿Dónde está la salida?” y fue publicado en el libro *Ova Completa* en 1987 por Editorial Sudamericana, ya en los años de la Democracia.

Este contexto de emergencia constituye una experiencia traumática que impulsó mecanismos de censura de contenidos, pero sobre todo alteró las condiciones mismas del decir, tornando difíciles las opciones de denuncia directa, o de construcción de un relato -o cualquier trama- homogéneo. Así, la poesía, que se presenta como un género que posibilita la expresión y la función de denuncia, recurrirá en estos autores a mecanismos de enmascaramiento transgenéricos para instalar una relación con lo factual.

Lo que me interesa resaltar es que estos poemas, a través de procedimientos diversos provenientes de diferentes géneros – entre ellos, la narrativa – producen un efecto en el destinatario que promueve una relación con la experiencia y el relato históricos. De esa manera, su relación con lo narrativo es doble: se apela a elementos constructivos de la narración, para producir un tipo de destinatario que asocie el texto a un modo del relato histórico.

2. Perspectivas sobre los poemas

Si bien ambos autores y sus obras han sido abordados desde la crítica literaria y cultural desde diferentes perspectivas, considero que ésta es la primera aproximación que se realiza a ellos desde la narratología transgenérica. Este modo de la narratología, para observar textos poéticos, no obstante, se presenta como una herramienta útil en su capacidad de describir procesos de ambigüedad o acrecentamiento del sentido presentes en el uso de la palabra, tanto en el ámbito de la literatura como el de la historia y la experiencia.

La obra en general de estos dos escritores ha sido abordada en su capacidad de intervención política, sobre todo en lo que hace a las luchas por la identidad de género, sin dejar de lado el contexto histórico particular de la época en cuestión. Por ejemplo, el poema *Cadáveres*, de Néstor Perlongher ha sido referenciado en varias oportunidades como un poema de denuncia en relación a la violencia estatal, que además instala dentro de las discusiones políticas, la lucha contra el patriarcado y la homofobia. Más recientemente, el poema *¿Por qué grita?* de Susana Thénon se ha hecho mayormente conocido, luego de una larga trayectoria oral entre colectivos de poesía, como estandarte de las más recientes luchas feministas en Argentina.³

Sin embargo, con excepciones, estas lecturas consuetudinariamente ponen el énfasis en la militancia contra la opresión como una intención y un efecto apenas relacionado con la forma de los textos. Es cierto, por supuesto, que el análisis literario recortado o aislado del activismo y su contexto también produce desviaciones técnicas y generalizaciones que se imponen sobre otros aspectos particularísimos de los poemas, retardando o anulando su efecto. Me interesa en este trabajo, con asistencia del enfoque transgenérico de la narratología, componer un análisis de la forma que permita apreciarla como un arma(do) coherente que produce efectos a la medida de sus contenidos, y de sus contextos.

Es por ese motivo que un enfoque narratológico parece adecuado a la hora de trascender las divisiones entre ficción y factualidad, por un lado, y entre géneros, formatos y medios, por el otro, al avanzar desde una perspectiva transgenérica.

3. Una aproximación transgénero desde la narratología

Como ya se mencionara, Hühn y Sommer (2009) advierten que puede reconocerse la presencia de la narración en otros medios más allá del objeto tradicional de la narratología, es decir, la narrativa de ficción.

Ellos definen la narrativa como un acto comunicativo en el que una cadena de hechos se estructura de manera significativa en un medio a través de un agente mediador (2009, p. 228). La posibilidad del encadenado se observa también en otras manifestaciones no narrativas, con otras mediaciones, determinadas por la variedad de géneros y tipos textuales- por ejemplo, dentro de la literatura, el teatro y la poesía- y construyendo también puntos de vista, más allá de su relación con la ficción o la factualidad. Esto vale también para manifestaciones no literarias o textuales, es decir, para otros medios en el sentido tanto de soportes como de lenguajes o interfaces (Ryan 2009, p. 273).

Las aproximaciones de la narrativa transgenérica y la aplicación transgenérica de categorías narratológicas resultan provechosas a la hora de la lectura e interpretación de poemas y obras teatrales, tanto si presentan una construcción clásica en tanto tales, como si presentan una construcción transgenérica, es decir, que utilizan procedimientos atribuibles a otros géneros.

Hühn y Sommer proponen además que la aproximación de la narrativa transgenérica no solo contribuye a una lectura más profunda de otros géneros sino que permite reconocer aspectos transgenéricos dentro de la propia narrativa, como los aspectos performáticos, la posibilidad de transmisión en diversos medios y las actividades cognitivas que se ponen en juego en la comprensión de la narración y de la historia, en el sentido de experiencia histórica más allá de, o previamente a, su organización en un relato científico.

En este punto, me es necesario circunscribir el terreno de lo factual. Al intentar un enfoque narratológico, resulta útil la distinción que realiza Schaeffer (2009, p. 100) al entender que la distancia entre lo ficcional y lo factual no es estrictamente lingüística o narrativa, sino que narrativa y ficción (o narrativa y factualidad) son categorías que se cruzan, se intersectan, pero no se oponen. Así, la relación con lo factual se extiende a otros géneros, procedimientos y materiales. En este caso, estamos proponiendo una relación de la poesía con lo factual, entendido como experiencia histórica.

Así, también es iluminador el punto de vista de la historiografía. De acuerdo con Reinhart Koselleck (1993) experiencia en relación al pasado y expectativa en relación al futuro, constituyen los ejes de tiempo y espacio presentes y que dan posibilidad a la historia en todo nivel. La Historia como saber científico se enfrenta a veces a circunstancias no articuladas previamente de manera lingüística y a condiciones de posibilidad del decir que tornan compleja esa articulación. Sin embargo, puede “deducirse” a partir de los conceptos de “espacio de experiencia” y “horizonte de expectativa”, que dan lugar a una historia “posible”, así en los individuos como en el campo organizado del conocimiento (1993 p. 333-334).

Para Koselleck, “la experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados”. En la elaboración de esa experiencia “se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber”. Por otra parte, la expectativa concentra el futuro, “apunta al todavía no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud, pero también el análisis racional, la visión perceptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen” (p. 338).

Así, los poemas constituyen huella de una experiencia que, aunque previa al saber ordenado de la Historia, es susceptible de ser rearmada, reordenada; es decir, son fuentes de un posible relato factual. Siguiendo esta línea, pudiera ser útil un enfoque cognitivo, que no llegaremos a desarrollar aquí.

Volviendo a Huhn y Sommer (2009, p. 228), la narración se define como la representación de cadenas de hechos a través de un agente mediador. En ese sentido, la narrativa, la poesía y el drama se diferencian en que realizan esa representación de encadenamiento a través de una mediación con rangos y niveles distintos, de acuerdo a la amplitud de procedimientos y niveles de mediación. Esto significa que estos procedimientos y mediaciones típicas de la narración pueden ser reconstruidos, en el drama y en la poesía, a través de formas reducidas con instancias de mediación muy variadas.

A grandes rasgos, tanto la poesía como el teatro pueden poner en funcionamiento dos procesos fundamentales de la narrativa: la mediación y la secuencia temporal. La poesía posibilita lazos de sentido mentales y psicológicos consistentes con un punto de vista que claramente puede llevar a cabo una secuencia temporal. El drama, aun sin contar los parlamentos - es decir, en su estado más puro, la ejecución de acciones - también logra hacer ostensible la mediación y la temporalidad a través de la selección, segmentación y los arreglos (sin contar los elementos que se suman en una puesta en escena). A su vez, la relación con elementos paratextuales también contribuye a la recomposición de una secuencia narrativa (Huhn y Sommer, 2009, p. 229).

3.1. La mediación

Innegablemente, el marco genérico de estos textos es la poesía. La enunciación en el género lírico es un estatuto, si bien lingüístico, que suele proponer una relación de menor distancia con la figura del autor - esto es, con lo factual - que con el narrador propio de la narración literaria. El “yo lírico” y su capacidad expresiva acercan la enunciación de la poesía a la factualidad.



El yo lírico, y así lo describe Kate Hamburger es “un auténtico sujeto enunciativo garante del carácter de realidad de la enunciación lírica, se llame o no a sí mismo <yo>” (Hamburger, 1995, p. 195). Martínez y Scheffel (2011, p. 28-29) también reconocen –siguiendo a Searle– la importancia del contexto sociocultural y lingüístico en el que son presentadas las producciones (circunstancias de publicación o los paratextos, por ejemplo) y por otro lado, la existencia de elementos formales propios de cada género - y su relación con la verdad, si lo pensamos desde el punto de vista de Hamburger, quien adjudica al constructo subjetivo de “yo lírico/poético” un valor diferencial en cuanto a verdad y función en un contexto objetivo. (Hamburger, p. 164).

Como veremos, estos poemas estallan la marca gramatical. Cuando lo hay, el yo lírico es mínimo en los poemas. El sujeto del enunciado es inestable, y el de la enunciación se encuentra mediado, al modo de un narrador, que oscila en la marca gramatical y también en el punto de vista, en el caso de Perlongher. En el caso de Thénon, la enunciación se lleva a cabo a través de personajes que despliegan puntos de vista en conflicto dentro de un diálogo que boceta una situación dramática.

Al estar contenidas en un texto poético, estas mediaciones, de acuerdo a Hamburger, siguen siendo de todos modos, constitutivas de la enunciación lírica, esto es “garantes de realidad”. Lo que obtenemos del poema está relacionado con lo factual.

3.2. La secuencia temporal

En estos poemas, el estallido del punto de vista también produce un efecto en las secuencias temporales y a esto se agrega la configuración de un espacio posible para lo narrado o narrable. Las coordenadas de tiempo y espacio se verán puestas en un punto de contradicción. La cronología no podrá avanzar. Tampoco la conformación de un espacio coherente o posible para los sucesos.

Esto no obedece a la construcción de una temporalidad o una espacialidad personal, lírica, onírica o absurda, como podría esperarse de la enunciación poética. Tampoco a una realización deficiente del tiempo y el espacio. Sino que resulta un modo de remarcar esas coordenadas como un espacio en blanco.

Utilizo la imagen o metáfora del espacio en blanco en alusión al cuento *El niño proletario* de Osvaldo Lamborghini, escritor de influencia probada en los autores que menciono y en la época en la que escriben. Lamborghini instala un espacio en blanco en los primeros párrafos del cuento, que en una primera instancia el lector asume como un error de imprenta. Sin embargo, hacia el final del cuento, y en consonancia con los sentidos que éste construye, el narrador confirma “Era un espacio en blanco”, y la expresión se llena con un sentido particular.

Este recurso gráfico resulta mixto o transgenérico, pero aporta a la riqueza narrativa y metafórica del relato. Es notable además que el uso del espacio es un recurso de la poesía moderna y tanto Perlongher como Thénon lo utilizan de manera siempre significativa.

Esta contradicción señalada en tiempo y espacio se conforma con una construcción transgenérica en la que podemos identificar procedimientos de la narrativa, de la poesía, y para Thénon, también del drama, en distintos niveles de concreción, pero que en sus formas incompletas, resultan solidarios a una narrativa de la experiencia histórica.



Por otro lado, la situación de emergencia de los poemas aparece en elementos tan variados como la fecha y lugar de publicación, el uso de los paratextos, los sentidos presentes en el contexto de los poemarios en los que se publican o las relaciones con otras variables de la obra de sus autores. Todos ellos constituyen elementos configurativos de una interpretación de la experiencia histórica entendida como factual, y organizada lingüísticamente con procedimientos transgenéricos dentro del marco de una institución literaria que los clasifica a su vez como “poemas” como parte también de su condición de posibilidad y emergencia en esa situación sociohistórica.

En este punto también los poemas se relacionan con su contexto. Son poemas “de facto”, como el Gobierno en la dictadura, y desde una enunciación estallada, reclaman su estatuto de verdad estallada.

4. Los poemas

4.1. Perlongher y los polacos

Entrando ya más concretamente a los poemas, “La murga, los polacos” es el primer poema del primer libro de Néstor Perlongher, *Austria- Hungría*. Ambos títulos, el del libro y el del poema, proponen cruces semánticos no aparentemente relacionados con el contexto de emergencia del poema. Esos gestos resultan importantes a la hora de pensar una posible operación de censura.⁴

El título del libro remite a un Estado del pasado, y el del poema alude al pueblo polaco y su relación con la murga. La murga podría ser un punto conflictivo – en cuanto a que se trata de una manifestación con una fuerte y particular tradición local en Buenos Aires y Montevideo. Además se vio cuestionada y restringida por el Gobierno de Facto en Argentina que suspendió los feriados de Carnaval. Sin embargo, asociada a los polacos pierde al menos parte de su efectividad, o puede pensársela en relación con la temática de la inmigración. Estos puntos, refractarios en una primera lectura al contexto de emergencia, son sin embargo importantes a la hora de pensar y rearmar un espacio de experiencia.⁵

El primer verso, pretende instalar una situación:

Es una murga, marcha en la noche de Varsovia, hace milagros.

En estas tres coordenadas se empieza a tejer una historia: aparece una práctica enmarcada en un tiempo y un espacio: la murga, que tiene correlato en el mundo histórico; una ciudad, también del mundo histórico, y unos sucesos: “milagros”, que podrían instalar el relato dentro del ámbito de lo maravilloso, lo fantástico o lo religioso. La murga no es tradición en Varsovia, se nos cuenta una “rareza” que acompañaría la posibilidad de salir de una narración factual, histórica o al menos, realista.

Es notable la elección del verbo “marchar” – ligado a lo militar, por un lado, y a la protesta, por el otro - y la cacofonía con la palabra “noche”. La expresión “la noche de Varsovia” puede interpretarse como una coordenada circunstancial en relación al momento del día, pero también se oye como expresión figurativa de “el momento más oscuro de Varsovia”, lo que nos lleva irremediamente a la ocupación nazi.⁶



Aquí empieza a funcionar en el lector una coordenada histórica, y una relación con lo factual, a tener en cuenta a la hora de asignar sentido al poema. El poema continúa:

con las máscaras, confunde

Impregnados con la atmósfera de la mención de la murga, esta parece ser, en una primera instancia, una afirmación asociada al uso de disfraces en carnaval, aunque luego será un verso que podría asociarse al funcionamiento entero del lenguaje en el poema.

a un público polaco

La aparición de la palabra “público” ubica a los polacos fuera del espectáculo o de la manifestación de la murga. Narrativamente, se nos ofrecen personajes que no tienen protagonismo en la acción. Son testigos.

Los estudiantes de Cracovia miran desconcertados:
nunca han visto
nada igual en sus libros

Estas líneas, por un lado, insisten en el escenario polaco, en el que los polacos son testigos o espectadores, pero instalan además la idea de la diferencia entre lo visto y lo leído, o lo vivido y lo estudiado, o lo sentido y lo que es posible que pueda aparecer en un libro. Allí, el desconcierto. El espacio de experiencia no encuentra co-relato legible.

No es carnaval, no es sábado
no es una murga, no se marcha, nadie ve
no hay niebla, es una murga
son serpentinas, es papel picado, el éter frío

Aquí el poema comienza a desmentir para dar lugar a lo que refleja: su espacio de experiencia: si fuese una murga, sería carnaval, para que haya murga en carnaval debe ser sábado- ya que ya no hay feriados - pero “no es una murga”, desmiente claramente, y vuelve a desmentir “es una murga”. Despliega elementos compatibles con la murga: “serpentinas”, “papel picado”, y un tercero que vuelve a instalar la ambigüedad: el “éter frío”: una droga o una sustancia celeste. En términos narratológicos contradice la lógica de las coordenadas que estableció: la historia trastabilla, no se puede contar.

La imposibilidad de una inmersión cómoda (Martínez y Scheffel, 2011, p. 13) en lo que comienza a ser “narrado” pone en cuestión, por un lado, la narración, pero sobre todo, la posibilidad de una ficción. En este punto, esas coordenadas iniciales (“Es una murga” / “Marcha en la noche de Varsovia”) comienzan a remitir a la situación de emergencia del poema: la dictadura en Buenos Aires:

como la nieve de una calle de una ciudad de una Polonia

que no es
que no es

lo que no es decir que no haya sido, o aún
que ya no sea, o incluso no esté siendo en este instante



“Una” calle, ciudad, Polonia, aquí el “una” instala cierta relación con el “Había una vez”. Esto que se construye puede ser ficción, pero también mentira, que es aquello que sí se opone a la verdad: no se trata de Polonia, sin embargo, entre todo esto, algún sentido de Polonia es, algo está “siendo”: “este instante”, momento compartido con el lector/público. La utilización del recurso del espacio, y la repetición como énfasis reafirman esta historia “que no es”.

Varsovia con sus murgas, sus disfraces
sus arlequines y osos carolina

Con la aparición del “oso carolina” se introduce un elemento que sólo puede ser decodificado en Buenos Aires, o la zona del Río de la Plata. El oso carolina⁷ es un personaje de la época del esplendor de los carnavales y que desaparece luego de la dictadura de los años 70. La aparición en el poema se relaciona directamente con la desaparición del personaje fuera del poema. Los indicios son anzuelos que nos conectan con el espacio de experiencia del poeta y su entorno. Varsovia, así, en su momento más oscuro, es un nombre en clave para Buenos Aires.

con su célebre paz- hablamos de la misma
la que reina
recostada en el Vístula
el proceloso río donde cae
la murga con sus pitos, sus colores, sus chachachás carnosos
produciendo en las aguas erizadas un ruido a salpicón
que nadie atiende

Si Varsovia puede ser el nombre en clave de Buenos Aires, el Vístula representará el Río de la Plata, donde se recuesta la paz, y donde cae la murga. Las imágenes sonoras son de gran impacto: sonido festivo, comicidad, y tragedia: el sonido de la carne golpeando en el agua (*chachachás, salpicón*), y la desatención del entorno.

Si bien históricamente no se produjo “prueba” de los vuelos de la muerte hasta la aparición del testimonio de Scilingo en 1994, los primeros cuerpos en las costas del Río de la Plata fueron hallados ya en 1976. Estas alusiones se unen al “éter frío” de unos pocos versos atrás. El poema se hace eco de aquello que se escucha, se siente, se confunde (la marcha militante y la militar, el sonido de los petardos y el de los tiros, las máscaras de carnaval y las máscaras de la ficción).

puesto que no hay tal murga, y aunque hubiérala
no estaría en Varsovia, y eso todos
los polacos lo saben

Aquí se juega la cuestión del saber, que se adjudica a los polacos, que no son los protagonistas. La ubicación entonces es central. En el verso y en el territorio. Lo que sucede no es en Varsovia, aunque ocurre una Varsovia “en este instante”.

Como poema, es central el enmascaramiento de la voz lírica, o su vacancia, el espacio que deja en blanco en la mayor parte del poema (su desaparición). Se asume la primera



persona del plural en un solo momento: “hablamos de la misma”, dice, y genera un nosotros inclusivo del lector (o del oyente, pensando en sus interpretaciones orales). El resto del poema, nos enfrentamos a un narrador en tercera persona, aparentemente omnisciente, que nos ofrece como personajes a “los polacos” y como paisaje Polonia. Esas coordenadas se desmienten, y el espacio-tiempo del poema, y de su posible narración, queda abierto. La inmersión nos expulsa. Los versos “no han visto/nada igual en sus libros” se pueden revertir también sobre el lector, quien tiene que leer algo que no está en el texto. Y en este “todos/los polacos lo saben” también.

La fuerza de la palabra “todos” al final del anteúltimo verso, más la sintaxis del último - que semánticamente pone el saber en los polacos pero sintácticamente los antepone a él - permite colocarlos en un lugar dudoso, como parte de lo que el poema desmiente o confunde. Al instalarlos nuevamente como sujetos del saber, ese “los polacos” parece llamar a una segunda persona o aquella primera del plural de “hablamos de la misma”.

4.2. Thénon sin salida

Por su parte, el texto de Susana Thénon, “¿Dónde está la salida?” forma parte del libro *Ova Completa* (1987), último libro publicado en vida de su autora. En la trayectoria de Susana Thénon, el libro consigue una atención mucho mayor que sus publicaciones anteriores y con los años se rescataría la obra anterior de la poeta, quien había publicado su primer libro en 1958.⁸

En relación el poema anterior, el libro se publica unos años después, durante la democracia, pero recoge experiencias ligadas al ámbito de la dictadura y la posdictadura. En 1987, junto a la ley de Divorcio, en Argentina se promulgan las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, que ponen en evidencia que las tensiones de la Dictadura no se encuentran resueltas. Los temas políticos locales y la militancia de género atraviesan claramente *Ova Completa*.

El contexto que provee el libro al poema no es menor para pensar su posible interpretación. Tanto los temas, como las formas y los tonos del libro dan cuenta de un despliegue amplio al tiempo que una localización ineludible. Así lo reseña Delfina Muschietti (1988):

[...] este texto que habla las malas lenguas (y aquí la Thénon se alinea en una zona de la poesía argentina que va de Gironde a Lamborghini): de su boca no salen las “beyezas” de la cultura sino los sapos, los demonios y las lagartijas de la contra-cultura.

Poesía de estos años y estas latitudes, no puede ni quiere olvidar historias; en cada estallido, en cada destrucción (géneros, convenciones, estilos, cuerpos despedazados) este texto nos habla de marginalidades: la escritura- la poesía - de una mujer (“está borracha/borracha la puerca”) en el Buenos Aires de mil novecientos noventa y tantos. Fin de siglo (pero sin posmodernidad) con la “picana” guardada “en el ropero”. (p. 78)

Lo que Muschietti observa de primera mano es la tematización de la opresión a varios niveles: la conquista, la raza, el subdesarrollo, el género, la homosexualidad, la política local, y además su representación o puesta en práctica también desde un uso del lenguaje y sus procedimientos. *Ova Completa* no solo habla “de” la represión, sino que habla “la” represión, sin preposiciones. A su vez, Muschietti reconoce el contexto sociohistórico de la dictadura y posdictadura, aludido directamente en el poema “Punto Fonal”.



Este poema, brevísimo, refiere a la tradición del tango argentino, haciendo intertextualidad directa con el tema de Gardel (1917) “Mi noche triste” pero reemplaza el objeto guitarra por la “picana”. De esta manera, la enunciación habitualmente nostálgica del tango se vuelve sobre un objeto de tortura a cargo de una voz que, dado el advenimiento de la democracia, los juicios y aún con las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, ya no puede ejercer esa opresión. La ironía resulta mordaz y amarga, al juntar la emotividad de esa particular pieza del cancionero de tango con una posición tan alejada de los derechos humanos.⁹

Con respecto al poema “¿Dónde está la salida?” es también Muschietti la primera – y única en mucho tiempo - en realizar una referencia directa, aunque breve. Sobre esto Muschietti releva estilos presentes en la poética de Thénon y propone “casi un cuento fantástico a lo Cortázar”. Por un lado, es cierto que el poema presenta una cierta falta de contextualización que podría relacionarse con el fantástico. Sin embargo, también es posible pensar que las zonas sin explicitar del poemario pueden relacionarse con otras zonas del mismo libro y de su contexto. Por otra parte, también es cierto que algunos textos fantásticos de Cortázar han recibido lecturas ligadas al contexto sociopolítico. Por último, el poema presenta expresiones que podrían conectarlo directamente al contexto represivo de la dictadura. Así lo ha notado Julieta Gamboa (2014) quien relaciona de manera directa el poema con el contexto de dictadura, aunque no realiza un análisis formal más profundo, más allá de la división de la voz lírica.

Yendo entonces al poema, éste presenta una forma dialógica. Aparecen dos voces, que se consolidan en la alternancia y en la polaridad de quién pregunta y quién responde. Haciendo un recorrido formal por el libro, el poemario recurre a dispositivos dialógicos en varios poemas, ya sea a partir de la representación de un diálogo como con el uso de la segunda persona, y la recreación de géneros como el epistolar. Diferentes usos de la tipografía y del espacio son también recursos usuales en esta poética, que viene acrecentándose ya desde el libro anterior de Susana Thénon, y la crítica contemporánea de *Ova Completa* hace referencias a ese cambio pronunciado en la utilización sobre todo del espacio en *Distancias* (1984).

Las señales del género lírico en el poema se apoyan fuertemente en lo paratextual: la presentación en un llamado libro de poesía y la utilización de cortes de verso en los parlamentos de los personajes, es decir, los espacios en blanco. Las dos voces se identifican gráficamente a través de la intercalación de guiones de diálogo. No hay ninguna voz fuera de estos guiones, y los parlamentos presentan cortes de verso en frases conversacionales. Esto produce pausas inesperadas que conducen a un efecto de extrañamiento. A partir de las voces y sin indicación escénica alguna, debemos deducir el carácter de los personajes, el espacio, el lugar y un conflicto.

La interacción es entonces quien presenta los puntos de vista y compone todos los demás elementos, incluida la caracterización de las voces. La primera voz, a la que la segunda le otorgará marca de género femenino, y la segunda, a quien la primera otorgará marca de género masculino. La diferencia de género es consistente con la representación de la opresión de género que compone el rico entramado en el trabajo de Susana Thénon.

Podemos dividir el poema en partes o secuencias:

-¿dónde está la salida?



-¿perdón?
-le preguntaba dónde está la salida
-no
no hay salida
-¿pero cómo si yo entré?
-claro
yo la recuerdo
además la estoy viendo
pero salida
salida no hay
¿vio?

En esta primera secuencia introductoria, se establece el motivo del poema, que llevado metafóricamente a cualquier situación resulta crítico: “no hay salida”, y esto implica estar atrapado en una situación, sea cual sea. Esta gravedad se ve aminorada por el contexto de conversación casual recreado por las interjecciones “¿perdón?”, “¿vio?” que acentúan la oralidad, y la relación entre los personajes, que parecen no conocerse, pues se tratan de usted.

Por otro lado, la voz que pregunta está en desventaja en relación a la otra, que posee la respuesta, que es un saber y una visión: “recuerda” a la otra. Quien responde, si bien mantiene cierto grado de cortesía, es quien niega la salida. No solo hay diferencia de saberes, sino que se anticipa una diferencia de poderes.

-pero no puede ser
voy a salir por donde entré
-no
ya es muy tarde
desde las diez hay entrada prohibida
además ¿qué quiere? ¿qué me den un lavado de cabeza
dejando salir a una persona
por la entrada?
-escúcheme
tiene que haber un modo de llegar a la calle
-¿ya preguntó en informes?
-sí
pero me mandaron a usted
-y bueno
y yo le digo que no hay salida

En esta segunda secuencia, la primera voz se resiste y pretende salir de todos modos. La segunda se lo impide y justifica con reglas y con su obligación de hacer respetar esas reglas, obligación que está determinada por una amenaza de violencia. La voz teme un “lavado de cabeza”, como castigo. Esta expresión puede ligarse a la reforma coercitiva del pensamiento (lavado de cerebro), y además registra la “obediencia debida” por esta voz que no puede dejar salir a la otra frente a una amenaza que pesa sobre sí.

Por otra parte, ante la resistencia de la voz primera, le propone un camino burocrático que termina en un mismo punto. La referencia “informes” pareciera dar cierta oficialidad, o modo de cercioramiento que consolida el poder de la segunda voz, que no tiene oficio u oficina, pero sí tiene poder.



La primera voz registra informalmente: “me mandaron a usted”. En ese usted, en ese anonimato, sin embargo, descansan estas leyes o reglas que la primera voz desconoce. El relato que parece construirse detrás de este diálogo tiene algo kafkiano. Podemos estar de acuerdo en su crítica a la burocracia y su reflexión sobre la ley que pueden extrapolarse a lo universal¹⁰. Sin embargo, el vocabulario localizado del poema, y el tono logrado por ese vocabulario, las interjecciones y los cortes de verso, agregan sentidos y tonalidades también localizados. Estos personajes hablan español rioplatense.

-¿dónde hay un teléfono?
-¿para llamar a quién?
-a la policía
-esto es la policía
-¿pero está loco? si es una sala
de conciertos
-eso hasta cierta hora
después es la policía
-¿y qué me va a pasar?
-depende del comisario de turno
si le toca Loiácono
por ahí la saca barata
y en menos de unos días está afuera
-pero esto es una locura
¿dónde está la otra gente?
-sector de confinados
primer subsuelo
-¿por qué
hacen
esto?

La primera voz sigue buscando la salida y pregunta por un teléfono para efectuar una llamada. Aquí asistimos a una composición de lugar que propone en la lógica del poema una contradicción. En la lógica local, lo que se señala es una situación histórica sin salida. La voz segunda controla a la primera, preguntándole a quién va a llamar. Luego se constituye el espacio en sede de policía. La voz primera no acepta la situación, y refiere en dos ocasiones a la locura. La voz segunda, marcada ahora genéricamente con lo masculino (“¿está loco?”) detenta un poder imposible sobre el espacio y sobre el tiempo. “Hasta cierta hora” es sala de conciertos, “después es la policía”.

En este punto, la posible fábula resulta que tiene un escenario inestable. El lugar mismo en el que tiene lugar la escena no es “seguro”: la verdad y las condiciones de existencia parecen cambiar repentinamente y sin garantías. Todo “anzuelo mimético” va en dirección contraria. No se nos llama a una inmersión en la escena, sino que se nos expulsa a un “fuera de escena”. Ese fuera de escena es el espacio de experiencia histórica de la poeta: la dictadura reciente y las leyes de Punto final y Obediencia Debida.

Esta situación resulta en el cautiverio de la voz que pregunta, cuyo destino depende no de la ley sino de lo personal de un comisario. El apellido Loiácono resulta una incógnita en el poema, pero por eso mismo produce otro espacio en blanco. En el contexto nacional puede resultar una referencia directa a Virgilio Loiácono, asesor legal de



seguridad del gobierno de Jorge Rafael Videla, quien tuvo posteriormente una larga carrera en el partido radical.¹¹ El apellido, y la práctica que se le adjudica como “comisario de turno”, así como la expresión “la saca barata” funcionan como claves para el espacio y el tiempo. Del mismo modo en el que el “oso carolina” en el poema de Perlongher se constituía en una remisión ineludible hacia el “afuera” del poema, este apellido hace consistir –sea una referencia directa o no– a un modo local del funcionamiento de la autoridad.

La secuencia termina en un clímax muy dramático. La pregunta “¿por qué/hacen/esto?” segmentada en el corte de verso, procesa la aceptación del “no hay salida” por parte del lector y de la primera voz -con quien el lector se identifica- que deja de buscar la salida y empieza a buscar una justificación del poder que se ejerce sobre ella y sobre los demás “la otra gente” en el “sector de confinados”.

-vamos tía
no me diga que nunca fue a un concierto.

El final provee un amargo giro humorístico. La segunda voz intenta cierta complicidad con la primera, un saber en común: el de convivir en un espacio donde ir a un concierto termina en la privación de la libertad.

Aquí, el espacio parece volver a cambiar a través del vocabulario. La segunda voz introduce una expresión informal de otro contexto: España. Este territorio podría volver a relacionarse, por ejemplo, con la experiencia histórica del exilio con otros sectores del poemario que refieren a la relación con España como “Madre Patria”¹² o simplemente volver sobre la coordenada vacía de espacio-tiempo, es decir, volver a señalar el espacio en blanco.¹³

Es interesante, como posible apelación al lector y marca de historicidad, que los dos poemas analizados se refieran al lugar del saber o conocer al final. En el caso de Perlongher “y eso todos /los polacos lo saben”, que acentúa el “todos” y en el de Thénon: “-vamos tía/no me diga que nunca fue a un concierto”, dicho por la voz que resulta opresora en el poema, que produce una mayor violencia sobre la voz oprimida. Y sobre el lector, que tendrá que relacionar por su cuenta la noción de concierto con la de calabozo.¹⁴

De esta manera, en el poema, la voz lírica se reparte en dos personajes y estos establecen un espacio-tiempo que resulta que también se desmiente. Como en “La murga, los polacos” se ofrece al lector una composición de lugar rota y una situación que tiene que rearmar.

5. Conclusión

Ante el quiebre de los indicios dentro en un texto, el lector puede abandonarlo o recurrir a su propio espacio de experiencia (y a medida que pasan los años, de saber histórico) para relacionar estos textos con situaciones y relatos factuales propios del contexto de emergencia de los poemas.

Los poemas actualizan así, a través de una narrativa fallida, y de procedimientos de distinta índole también fallidos, una experiencia de lo vivido, de lo decible y la proyectan hacia la posibilidad de un relato fuera del poema, en la decodificación que pretenden del destinatario.



La evocación termina siendo realizada a través de elementos mayormente truncos – desaparecidos– o reprimidos en la construcción del sentido, que “aparecen” descontextualizados en los poemas. Esa dinámica de “aparición / desaparición” a través de una “represión” del desarrollo de los recursos expresivos, es aquello que refleja más claramente las condiciones de emergencia de los textos.

Desde la narratología transgenérica, me interesa remarcar junto a Hühn y Sommer (2009) la posibilidad de contribuir a una lectura más profunda de literatura e historia, que incluya los aspectos performáticos, la posibilidad de transmisión de otros medios y las actividades cognitivas que se ponen en juego en la comprensión y el reconocimiento de la narración, en especial aquí en su relación con la experiencia histórica más allá de, o previamente, a su organización en un relato científico.

Referencias bibliográficas

- Bellessi, D. y Rosenberg M. (1988). Susana Thénon: maquillando el caos. *Diario de Poesía*, 11, 3-4. Disponible en Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AHIRA) <https://ahira.com.ar/ejemplares/diario-de-poesia-n-11/>
- Caruso, L. (2020). La fiesta y la comunidad: el carnaval en el barrio obrero del Puerto de Buenos Aires a comienzos del siglo XX. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 17, 233-264.
- Cámara M. et al. (2021). *Nuestros años ochenta*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones, Centro de Estudios de Teoría y Crítica literaria-CETyCLI.
- D'Alesio, R. (19 de marzo de 2019) . 24 de marzo – Dictadura y genocidio de clase. Para no olvidar: los políticos radicales y peronistas que formaron parte de la dictadura. *La Izquierda, diario*. Recuperado 22 de abril de 2023 de <https://www.laizquierdadiario.com/Para-no-olvidar-los-politicos-radicales-y-peronistas-que-formaron-parte-de-la-dictadura>
- du Plooy, H. J. G. (2010). Narratology and the study of lyric poetry. *Literator* 31(3).
- Fondebrider, J. (1988). Huevos llenos. *Diario de Poesía*, 8, p. 30. Disponible en Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AHIRA) <https://ahira.com.ar/ejemplares/diario-de-poesia-n-8/>
- Freidemberg, D. (2001). Susana Thénon. *Diario de Poesía*, 58. Disponible en Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AHIRA) <https://ahira.com.ar/ejemplares/diario-de-poesia-n-58/>
- Freschi, R. (2007). La gracia de Perlongher: Perlongher es siempre Perlongher. *Plebella*, 11, 11-17. Disponible en Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AHIRA) <https://ahira.com.ar/ejemplares/plebella-n-11/>
- Genette, G. (1993 [1991]). *Fictional Narrative, Factual Narrative*. En *Fiction & Diction*. Trad. al ingl. por C. Porter. Ithaca / Londres: Cornell University Press.
- Hamburger, K. (1995). *La lógica de la literatura*. Madrid: Visor.
- Hühn, P. y Sommer, R. (2009). Narration in Poetry and Drama. En P. Hühn et al, *Handbook of narratology* (pp. 228-241). Berlín: De Gruyter.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós.
- Lamborghini, O. (2003). El niño proletario. En *Novelas y Cuentos*, vol. I. Ed. al cuidado de C. Aira. Buenos Aires: Sudamericana.



- Mallol, A. (1998). Una canción que sea menos que una canción. La constitución de una tradición literaria femenina en Olga Orozco, Alejandra Pizarnik, Susana Thénon y Diana Bellessi. *Tramas*, 9, 152-161.
- Mallol, A. (2003). *El poema y su doble*. Buenos Aires: Simurg.
- Mallol, A. (2005/6). Entre un no y otro. *Diario de Poesía*, 71, 34-35. Disponible en Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AHIRA) <https://ahira.com.ar/ejemplares/diario-de-poesia-n-71/>
- Mallol, A. (2020). Zapatos Rojos: hacer de lo poético un lugar de encuentro. En L. Arnés, N. Domínguez y M. J. Punte (Comps.), *Historia Feminista de la Literatura Argentina*. Tomo V. Villa María: EDUVIM.
- Martínez, M. y Scheffel, M. (2011). Narración factual y narración ficcional. En *Introducción a la narratología. Hacia un modelo analítico descriptivo de la narración ficcional*. Trad. de M. Koval. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Muschietti, D. (abril 1988). ¿Por qué grita esa mujer? *Fin de Siglo*, 10, p. 78. Disponible en Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AHIRA) <https://ahira.com.ar/ejemplares/fin-de-siglo-no-10/>
- Perlongher, N. (2012). *Poemas Completos*. Ed. crítica a cargo de R. Echavarren. Buenos Aires: La flauta mágica
- Perlongher, N. (2016). *Cartas*. Ed. de C. Palmeiro. Buenos Aires: Mansalva.
- Ryan, M.-L. (2009). Narration in Various Media. En P. Hühn *et al.* (Ed.), *Handbook of narratology*. Berlín: De Gruyter.
- Schaeffer, J.-M. (2009). Fictional vs. Factual Narration. En P. Hühn *et al.*, *Handbook of narratology*. Berlín: De Gruyter.
- Servelli, M. (2019-2020). Vigencia: la trama cultural de una revista del “Proceso”. *Orbis Tertius*, XXIV(30), e132.
- Palmeiro, C. (2010). *Desbunde y Felicidad: de la cartonera a Perlongher*. Buenos Aires: Recursos culturales.
- Thénon, S. (2001). *La morada imposible*. Ed. crítica de A. M. Barrenechea y M. Negroni. Buenos Aires: Corregidor.
- Wasem, M. (2011). Neobarrosos en contexto: genealogías y debates de una movida poética. En D. Viñas (Dir.), *Literatura Argentina del siglo XX, De Alfonsín al Menemato*. Buenos Aires: Paradiso.
- Zaidman, S. (2003). El rumor insensato. *Diario de Poesía*, 64, p. 38. Disponible en Archivo Histórico de Revistas Argentinas (AHIRA) <https://ahira.com.ar/ejemplares/diario-de-poesia-n-64/>

Notas

¹ Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente del Taller de Lectura y Escritura (TLyE) en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y del Taller de Poesía II en la Universidad Nacional de las Artes (UNA). teacherfreschi@gmail.com

² En el prefacio a la última edición de *The handbook of narratology* (2014), Peter Hühn y Roy Sommer dan cuenta de una serie de conceptos que ligan la narración – y la narratología – a todos los aspectos de la literatura en diferentes estadios históricos. Esto incluye la reflexión sobre poesía, teatro, y guión, extendiendo los límites a las expresiones audiovisuales, performáticas y multidimensionales. Por otra parte, también se incluye la reflexión sobre lo no factual, y experiencias en el terreno de lo mediático y vivencial. Esto consolida a la narratología como un punto de vista útil para el análisis del funcionamiento de cualquier objeto cultural.

³ En el caso de Perlongher, la obra y su relación con la dictadura argentina ha sido reconocida ampliamente, no solo en el ejemplo de *Cadáveres* sino en todo el libro *Austria-Hungría*. Sin embargo, el poema aquí trabajado

solo resulta analizado en estos términos por mí misma (Freschi, 2007), lectura retomada luego por Marcos Wasem (2011). Roberto Echavarren, primer crítico y editor de sus poemas completos, reconoce la impresión que la dictadura tiene en la obra de Perlongher aunque enfatiza la lucha contra la opresión en relación con la reivindicación y militancia por la homosexualidad. Echavarren, con todo, incluyó como compilador ese primer artículo (Freschi, 2007) en la segunda edición de los *Poemas Completos* (Buenos Aires, La Flauta Mágica, 2012) entre un conjunto de miradas que completan varios aspectos de la obra de Néstor Perlongher. Cecilia Palmeiro, editora de las *Cartas* (2016) y autora de la tesis doctoral *Desbunde y Felicidad: de la cartonera a Perlongher* (2010) también hace alusión a la dictadura militar en el primer libro de Perlongher, pero más allá de coincidir en una falta de “realismo” en las coordenadas temporo-espaciales de “La murga, los polacos” no retoma ningún análisis anterior del poema, ni realiza uno propio. Su análisis general del poemario *Austria - Hungría*, reconoce su relación con la dictadura, no obstante, se concentra también en la relación de esa misma opresión con la opresión a la homosexualidad.

En relación a la forma de la poesía de Perlongher, por momentos, Palmeiro le otorga un lugar de opacidad o de obstáculo. No es “a pesar” “de su densidad estética y su trabajo de composición neobarrosa” (Palmeiro, p.15) que la poesía de Perlongher logra alinearse con su programa estético-político y su activismo, sino justamente “con” o “a través” “de su densidad estética y su trabajo de composición neobarrosa”. Esto mismo puede pensarse para los textos de Susana Thénon, cuya estética convive con el neobarroco y neobarroso. Aun sin haber entablado un diálogo directo o personal con sus representantes, la variedad de sus procedimientos y su énfasis en la “sintaxis” permiten leerla en relación con el barroco (Bellessi y Rosenberg, 1988, Mallol, 2003). La fuerza del efecto de los textos de ambos poetas proviene justamente de su densidad estética y su modo de composición, que es consistente con la lucha por la igualdad de género y contra otras desigualdades y opresiones, a través de una expresión transgenérica literaria, que condice con una expresión transgenérica de la subjetividad y la experiencia histórica. Me interesa poner de manifiesto la relación entre el trabajo composicional y su contexto, integrando aspectos cuyo estudio desintegrado puede terminar soslayando o subordinando uno a otro.

En el caso más específico de la poética de Susana Thenon, las recientes compilaciones de su trabajo no dan tanto espacio a interpretaciones socio históricas, sino que persiguen el objetivo de suturar biográfica y estéticamente la obra de Thénon, que fue conocida en un ámbito reducido en su mayor parte, hasta la edición de *Ova Completa*, texto que, por sus relaciones con el contexto histórico-político y su llamativo trabajo composicional, consiguió llamar una atención que los libros anteriores no habían conseguido (Freidemberg, 2001, Mallol, 1998, 2003, 2005/6, Zaidman, 2003, Gamboa Suárez, 2014). Mi trabajo sigue de cerca las lecturas de Delfina Muschietti (1998), cuya mirada captó de manera inmediata la violencia, las transgresiones genéricas y la relación con la historia argentina, en su reseña publicada además en el contexto de una publicación de la Asociación Madres de Plaza de Mayo (Fin de siglo), la postura de Anahí Mallol, que realiza diferentes análisis a lo largo del tiempo y la de Julieta Gamboa Suárez (2014) quien en su tesis de maestría aborda la obra de Susana Thénon y realiza una relación directa entre este poema y el período de dictadura. En ningún caso, se realiza una lectura detallada del poema aquí analizado pero sí hay un reconocimiento de la insoslayable relación del poemario con el contexto de posdictadura en el que se publica. Estas temáticas, y otras como la Conquista, suelen verse soslayadas en las lecturas de Thénon como si compitiessen con la opresión de género, temática omnipresente e ineludible entre las variedades de la violencia que condensa. El poema “¿Por qué grita?” ha circulado de manera oral en lecturas, talleres (Mallol, 2020) y se consagró como un himno del movimiento feminista en los últimos años. Su grado de difusión parece palpable a partir de la publicación del poema en el diario *Página 12* para acompañar las imágenes de una marcha en 2016 (P12, 23 de octubre de 2016). Considero que un enfoque como el que la narrativa transgenérica parece ofrecer, podría constituir un paso más en la integración de los niveles que tanto la obra de Thénon como la de Perlongher ofrecen estéticamente y históricamente.

⁴ La censura en la dictadura era una preocupación intensa, y aunque podía considerársela a veces burda, lo cierto es que estaba planificada y abarcaba una amplia gama de matices no siempre directamente relacionados con lo político o lo moral. Los paratextos de *Austria - Hungría* apuntan a una temática histórica de otra época y otro lugar, para una primera lectura liviana que podemos pensar orientada a los mecanismos de censura más burdos. Algunos de los títulos, sin embargo, resultan igual llamativos y con apelaciones a un doble sentido. En ese punto, la editorial *Tierra Baldía*, a cargo de Rodolfo Fogwill, no representaba un sector de oposición esclarecida a la dictadura (Servelli, 2020), y desde ese espacio tampoco era esperable un texto que se refiriera directamente al contexto sociopolítico de emergencia, o que oficiara algún tipo de denuncia.

⁵ Pensando en las operaciones de censura, pareciera haber un doble destinatario: uno capaz de comprender la trama rota y relacionarla con el contexto inmediato. Otro, el censor, quien en caso de no realizar una lectura profunda del texto, pudiese dejar de observar sus detalles y salvarlo de la censura y de la persecución.



⁶ Si llegaran a quedarnos dudas de esa sensación, basta con recorrer el libro y hallar otras referencias al imaginario de la segunda guerra mundial y la invasión nazi.

⁷ Por supuesto, en la poética de Perlongher tampoco resulta inocente la elección del personaje, con un apelativo que reúne lo masculino (oso) con un nombre femenino (carolina).

⁸ En relación a la trayectoria de Néstor Perlongher es importante resaltar algunas diferencias que ayudan a visualizar mejor el modo en que las obras de ambos autores conviven en la década del 80 en Argentina. Susana Thénon, nacida en 1935, publica su primer libro en 1958, con una trayectoria que convive con distintas estéticas y enfrenta su poética a diferentes situaciones históricas. *Ova Completa* resulta un libro que llama una atención mucho mayor que sus libros anteriores y proyecta una luz nueva sobre la escritura anterior de la autora.

Perlongher, por su parte, nacido en 1949, comienza a publicar en 1980, y su primer libro es *Austria-Hungría*. A diferencia de Thénon, cuya escritura se despliega durante 4 décadas, la poesía de Perlongher se publicará en la década del 80 y principios de los 90, con una influencia constante desde su primer libro. A pesar de estas diferencias, su participación en la década a la que aquí nos referimos resulta definitoria para pensar la poesía del momento.

⁹ En la edición original de Editorial Sudamericana, el poema aparece con el título “Punto Fonal (tango con vector crítico)” y esto es corregido sin comentarios en la edición que reúne sus libros de poesía por María Negroni por “Punto Final”. Más allá de la posibilidad o no de una errata, aún si el título fuese “Fonal”, se entiende en ese cambio una ironía y la referencia se sostiene completa, con alusiones a los sonoro (lo fónico) que acrecientan la potencia expresiva del poema.

¹⁰ La influencia de Kafka es innegable y en el mismo libro puede leerse el poema “Mohammed Kafka Librero”.

¹¹ Virgilio Loíacono, abogado radical, asesor de Videla entre 1976 y 1978, quien en democracia siguió militando en la UCR, en el marco del que llegó a formar parte del Gobierno de De la Rúa. Entonces fue responsable por la declaración del Estado de sitio el 19 de diciembre de 2001 y más tarde fue defensor del exjefe de la Policía Federal, Ruben Santos, por los crímenes de 2001. (D’Alesio, 2019)

¹² Es especialmente notorio en el poema “Poema con traducción simultánea, español-español”.

¹³ También se me ha sugerido como interpretación posible, la referencia a las Madres o Abuelas de Plaza de Mayo, en cuanto a las líneas de parentesco que delimitaron las formas de militancia contra la dictadura, ostensible también en la posterior agrupación HIJOS.

¹⁴ En esta relación, pueden establecerse varias conexiones entre el arte como expresión de libertad y la represión a todo tipo de expresión por las fuerzas estatales en los años anteriores y la persistencia de tensiones en la contemporaneidad del poema. La música, el sonido, la fonética y el concierto, entre otras imágenes de lo sonoro son motivos del libro. En relación a este poema y la elección de la “sala de conciertos” que vale como “policía” con “sector de confinados” ofrece varias interpretaciones. La más interesante -que me fue sugerida por un estudiante-es la relación entre “cantar” como expresión artística en un concierto y “cantar” como confesión frente a una situación de coerción.



EL PROCESO DE DOCTORADO EN EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

THE DOCTORAL PROCESS IN THE EXCHANGE OF EXPERIENCES IN NARRATIVE (AUTO)BIOGRAPHIC RESEARCH

O PROCESSO DOUTORADO NA TROCA DE EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Flavia L. P. Gonzales¹
Aline Machado Dorneles²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/35rgsiher>

Resumen

Este artículo presenta los caminos iniciales del encuentro con la investigación narrativa (auto)biográfica. Se trata de documentar narrativamente el aprendizaje de ser extranjero, viviendo la experiencia del intercambio académico durante el proceso doctoral. La oportunidad de intercambio académico surgió a partir de un proyecto sobre redes de investigación docente en la Escuela y en la Universidad mediado por la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. El intercambio de experiencias entre Brasil y Argentina aquí narrado proporcionó enriquecimiento, conocimiento y profundización de los estudios teóricos y metodológicos de la investigación narrativa y (auto)biográfica. Los relatos narrativos documentan una investigación de vida, un rescate de la trayectoria educativa y profesional en las clases populares, en la identidad constituida con los sujetos de la Educación de Jóvenes y Adultos y en la escuela pública de Educación Básica.

Palabras clave: experiencias pedagógicas; educación de jóvenes y adultos; documentación narrativa

Abstract

This article presents the initial paths of the encounter with (auto)biographical narrative research. It is about narratively documenting learning to be a foreigner, living the experience of academic exchange during the doctoral process. The academic exchange opportunity arose from a project on teaching research networks at the School and at the University mediated by the narrative documentation of pedagogical experiences. The exchange of experiences between Brazil and Argentina narrated here provided enrichment, knowledge and deepening of theoretical and methodological studies of narrative and (auto)biographical research. The narrative reports document a life-investigation, a rescue of the educational and professional trajectory in the popular classes, in the identity constituted with the subjects of Youth and Adult Education and in the public school of Basic Education.

Keywords: pedagogical experiences; youth and adult education; narrative documentation

Resumo

Este artigo apresenta os caminhos iniciais do encontro com a pesquisa narrativa (auto)biográfica. Trata-se de documentar narrativamente o aprendizado de ser estrangeiro, vivenciando a experiência do intercâmbio acadêmico durante o processo de



doutorado. A oportunidade de intercâmbio acadêmico surgiu a partir de um projeto sobre redes de pesquisa docente na Escola e na Universidade mediado pela documentação narrativa de experiências pedagógicas. A troca de experiências entre Brasil e Argentina aqui narrada proporcionou enriquecimento, conhecimento e aprofundamento dos estudos teóricos e metodológicos da pesquisa narrativa e (auto)biográfica. As histórias narrativas documentam uma investigação de vida, um resgate da trajetória educacional e profissional nas classes populares, na identidade constituída com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e na escola pública da Educação Básica.

Palavras-chave: experiências pedagógicas; educação de jovens e adultos; documentação narrativa

Recepción: 20/09/2023

Evaluación: 16/10/2023

Aceptación: 30/10/2023

1. Considerações iniciais: reflexões e caminhos da investigação narrativa (auto)biográfica

A experiência de doutoramento e a oportunidade de intercâmbio acadêmico em outro país possibilitou documentar narrativamente meus caminhos investigativos de vida, de pesquisa e de profissão. Desse modo, apresento neste artigo as narrativas (auto)biográficas de uma mulher, mãe, avó, pesquisadora e professora da Educação Básica. São narrativas que documentam, principalmente, minha trajetória educativa nas classes populares, na identidade constituída nas dores, dificuldades, marcas, superação e resistência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Encontro-me estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEC-FURG). E, recentemente, tive a oportunidade de viver a experiência de intercâmbio com a realização de um doutorado sanduíche na cidade de Buenos Aires - Argentina.

Experiência foi oportunizada por meio de um projeto interinstitucional intitulado Redes de investigação docente na escola e na universidade: processos de documentação narrativa de experiências pedagógicas inovadoras, realizado entre a Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e o Instituto de Investigação em Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires - UBA³.

Essa vivência em solo argentino dá início ao movimento de descobertas, entregas e estranhamentos na construção da pesquisa doutoral, a partir do processo de documentar narrativamente as vivências e práticas educacionais, com fundamentação na perspectiva teórica-metodológica da investigação narrativa (auto)biográfica e da documentação narrativa de experiências pedagógicas (Clandinin e Connelly, 2015; Suárez, 2011).

Nesta perspectiva, assumo-me como investigadora narrativa, do qual encontra a potência da autoria e do protagonismo na escrita de relatos de experiência da prática escolar com a EJA e na escola pública. Nesse movimento investigativo compreendo e compartilho que “guardamos a atenção sobre aspectos e dimensões que pulsam em nossas ações investigativas, apostas e desejos que dão sentido a nossos trabalhos, em torno do desafio de uma pesquisa-vida” (Godoy e Ribeiro, 2021, p.25).

Assim, relaciono o estudo decorrido do intercâmbio fundamentado na documentação narrativa de experiências pedagógicas, sendo um caminho investigativo que aponta o protagonismo da escola e da relevância a autoria dos professores que nela habitam. Como trazido por Suárez (2011) um dispositivo formativo permanente de escrita, conversa e



reescrita de relatos de experiência - como textos públicos - em que os autores são os próprios docentes que se posicionam como habitantes e oradores competentes no campo da pedagogia.

Com isso, a investigação narrativa protagoniza uma docência relacional, com o outro e consigo mesma, assumindo a escola como campo investigativo, entrelaçando histórias - de vida, profissão e investigação - uma experiência de campo que se constitui para além da própria pesquisa de tese. Nesta perspectiva a narrativa é tanto um caminho metodológico, bem como, um caminho interpretativo e compreensivo para o entendimento da experiência (Clandinin e Connelly, 2015).

Por eso, documentar mediante relatos la experiencia educativa exige no solo reescribir la experiencia junto con otros a partir de sus lecturas y comentarios cruzados, sino también explorar colectivamente el lenguaje y las palabras que muchas veces usamos para referirnos a esos mundos transfigurados, tomándolas prestadas o sin darnos cuenta. Demanda simultáneamente desaprender las formas heredadas, desafectadas y naturalizadas de contar historias para aprender y ensayar otras nuevas, o viejas, pero desestabilizadas, desgarradas, asincrónicas, desfasadas, desadaptadas, desobedientes (Suárez, 2022, p.13)

Busco documentar a experiência na escrita de relatos de vida, da escola, do meu meu lugar como pesquisadora. Um processo de desconstrução, pois foi necessário reaprender a ouvir, a escrever, a ler e a “falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo de redizer, de novo se diz” (Freire, 1992, p.17). Um movimento de reviver, de redizer o vivido e a nossa experiência com ele, no qual as histórias e a vida acontecem à espera de outros tempos alinhando-se numa trama maior. Desse modo, a seguir apresento meus relatos de experiência entre territórios outros, dos estranhamentos, do relembrar da infância - são narrativas que documentam modos de “viver as nossas pesquisas desse lugar e pensar com e a partir delas tem dado espaço a uma investigação viva, compartilhada na constelação de (des)aprendizagem, na comunidade-vida” (Godoy e Ribeiro, 2021, p.6).

2.Narrativas em territórios outros: por onde andei?

“Preso a canções,
entregue a paixões
Que nunca tiveram fim
Vou me encontrar longe do meu lugar
Eu, caçador de mim”
(Caçador de Mim – Canção de Milton Nascimento)

A chegada no país vizinho se deu nos últimos dias do ano de 2022, entre o fechamento do ano letivo nas redes estadual e municipal na cidade de Rio Grande no estado do Rio Grande do Sul - com fechamento de relatórios, monitoramento dos registros de classe e tantas outras atribuições de uma educadora da Educação Básica, no encerramento oficial de um ano letivo, ou seja, ainda estava realizando pendências do meu fazer pedagógico no Brasil.

Chegamos na Argentina, no final da Copa do Mundo FIFA Catar 2022. Uma experiência que possibilitou conhecer muito da cultura e paixão dos argentinos pelo futebol. Acompanhamos o esperar de um país que parou para ver o jogo. Gritaram, comemoraram cada gol, sofreram com cada lance e ao final campeão da Copa do Mundo. Assim, neste mar azul e branco de torcedores apaixonados, festejando, comemorando com



muita emoção e paixão, eu, brasileira, fui apresentada à cidade de Buenos Aires na Argentina.

Foram dias de muitas caminhadas pelas ruas, andando de metrô, ônibus, táxi, sempre em constante observação. Passei as festas de final de ano em Buenos Aires, Natal e Ano Novo. Conheci muito do Brasil estando em solo argentino. Os “Hermanos” apresentaram meu país, que apesar de residir e ser naturalizada nele, não conhecia. Foram muitas as descobertas, as surpresas, os prazeres, os encontros com minha terra natal. Além das atividades relacionadas, este período foi de muitas leituras vinculadas a bibliografia sugerida pelos orientadores.

Cada detalhe percebido como estrangeira, também conhecia mais um pouco do Brasil. O sistema educacional de ambos os países, a Educação de Adultos “porteña”, o movimento sindical argentino e brasileiro, as lutas, as resistências, tão semelhantes às realizadas na Argentina e no restante da América Latina. Perceber nessa expansão do olhar, a sensação da ampliação do espaço e tempo dos coletivos de trabalhadores e trabalhadoras em educação, quanto precisamos avançar, mas quanto já avançamos.

Foram dias também de afastamento, distanciamento do ninho, da família e uma certa solidude. Um exercício de observar, de sentir e de silenciar. Para haver uma possível conexão com o outro, com nossas raízes, desejos, medos, sentidos e angústias é preciso silenciar (Godoy e Ribeiro, 2021). Os ecos, as vozes permaneceram em meus pensamentos, dentro de mim, num borbulhar de emoções, de sensações. Estive presente, me fiz presente pelo silêncio, sentindo o outro, conhecendo gente, lugares, funcionalidades e relações.

Neste movimento, de escutar a voz do outro, semeando o silêncio, busquei a escuta de si e na tentativa de conseguir, também, me escutar, precisei mais do que tempo para me dar voz nessa escrita. Um verdadeiro confronto sem estar ativa, assumir minha origem, romper o silêncio, narrar as memórias, resgatar lugares e caminhos, escrever minha própria história. Dar sentido à existência, escrever pequenos/grandes relatos, identificar as ligações vitais. Ir do singular ao coletivo, do individual ao plural, do íntimo ao público.

Um exercício de autoconhecimento, de historicidade, em um mundo que é essencialmente narração. Nesta perspectiva de viver a investigação, com foco central na investigação da experiência de si com o outro. Ribeiro, Sampaio e Souza (2016) afirmam que, se concebemos à vida, vivemos um processo narrativo, de forma ininterrupta, construindo, interpretando e reconstruindo histórias, vivências, experiências, nada mais coerente e potente, do que a narrativa para investigar as experiências educativas.

Nesse processo prazeroso, mas também conflituoso - percebo-me “caçadora de mim” - quem sou? Preciso me encontrar, longe do meu lugar, caçar essa identidade, essa essência, autoconhecer-me, um processo que me atravessa na subjetividade e na autoexploração, a vida como uma caçada, no qual a caça e a caçadora são uma só tentando se encontrar - a própria autora-professora-investigadora. Um processo que está centrado na criação idealmente construída, buscando limpar a mente de todos possíveis resíduos nebulosos e inférteis de criação.

Este viver a experiência de intercâmbio acadêmico em Buenos Aires, estar temporariamente vinculada a outra universidade, a outro país, proporcionou movimentos significativos para o encontro com a tese, com a investigação narrativa e (auto)biográfica e com minhas próprias narrativas de vida. Os relatos aqui apresentados operam como sensibilizadores, como sussurros estéticos, éticos e políticos no contexto da experiência, que dão sentido às pedagogias e permitem encontrar eles vitais, no processo de acompanhamento e formação doutoral (Porta, 2021).



Os três relatos de experiência de vida narrados durante a permanência em Buenos Aires e em Mar del Plata - Argentina, são pequenos textos introdutórios, (auto)biográficos, de momentos significativos para encontro com a investigação-vida e que me movem na escrita da presente tese. Pois o mundo é uma identidade narrativa, e ao contar uma história, ao realizar uma investigação-vida estamos narrativamente investigando (Ribeiro, 2020). Escrevemos e reescrevemos essas histórias, narradas, escritas, lidas, reescritas. Relatos vivenciais que possuem dimensões biográficas vitais, gigantes e minúsculas, nossos pequenos/grandes relatos de vida, uma dinâmica reflexiva em torno da formação doutoral (Porta, 2021).

2.1 O estranhar-se: entre escritas, conversas e uma limonada-café

Criei coragem, ou seria vontade? Pego o caderno que escolhi para trazer comigo. O caderno que “pintou um clima” (esse foi o critério de escolha para comprá-lo). Folhas pardas, pontilhadas. É preciso pular de ponto em ponto, manter o pensamento, equilibrando-se entre um ponto, um espaço, outro ponto. Será que é assim que me sinto aqui? Neste constante equilíbrio de onde pisar? Conhecer-me, pensar o que quero, o que é a minha tese?

Como reviver na escrita da tese as lembranças e as marcas das dores do fim de uma jornada pedagógica tão prazerosa e infinitamente recompensante? As dores eu vou sentir, mas preciso ir além, e reconhecer a importância de documentar o luto, a dor, o vazio, o fechamento desumanizante da escola da EJA, desrespeitosamente informado a comunidade escolar pelas redes sociais. A ruptura da convivência com o grupo de professoras, de estudantes, de amigos... É preciso “canalizar” esses sentimentos, sensações, percepções. Transformá-los em palavras revisitadas, escritas, descritas, narradas, contadas.

Estou em Buenos Aires, há mais de 30 dias, e esse é o meu primeiro escrito nesse diário. Questiono-me por que não escrevi antes? Acredito que necessitava de tempo para reconhecer lugares, pessoas, culturas, e um reconhecer-se como estrangeira.

Hoje tivemos a primeira reunião com o professor orientador do doutorado sanduíche. Um belo lugar, um encontro prazeroso e informal. Ele pediu um café-limonada ou foi uma limonada-café? Pedi o mesmo, estava curiosa para experimentar, acredito que as professoras também. Amo limonada, amo café, mas hoje percebi, que por mais que você ame 2 coisas, isso vale também para as pessoas, nem tudo o que amamos dá para misturar, a desarmonia entre os sabores se instaura e tira o prazer.

Às vezes essas misturas tentamos fazer com nossos vários papéis, como as várias versões de si. Tenho cuidado ao tentar fazer essas misturas. Neste mundo acadêmico durante muito tempo precisei separar a professora da Educação Básica da pretendente doutoranda. Na escola, também não havia espaço para a Flavia que permanecia em formação. Vivenciei deboches, ironias, piadas de mau gosto, boicote, descaso e desinteresse pelos assuntos teóricos acadêmicos.

Na universidade, não havia interesse em acolher, dialogar e incluir uma professora de Educação Básica. O limão e o café jamais poderiam se encontrar, a mistura não era “hermosa”, prazerosa de viver. Hoje enquanto eles conversavam eu tentava ouvir e observar a todos. O professor, ele parece gostar dessa mistura, tomou toda a limonada-café. Deve ser por isso que me foi permitido estar aqui. Neste projeto, minha orientadora e demais participantes permitem e valorizam a mistura, de reconhecer e documentar a escola de Educação Básica no/e processo de doutoramento.



Esses 30 dias foram de muito silêncio, escuta e observação. País diferente, cultura diferente, comércio organizado diferente, idioma que busco compreender, conhecer para sobreviver e bem viver. A vida me fez uma ótima observadora, o que tem me ajudado bastante. Observo coisas que às vezes os outros não notam, ou não são relevantes para eles.

Por que desenvolvi essa percepção? Detalhes das sacadas, do metrô, das ruas, da movimentação, conversação e funcionalidade das pessoas, do mundo, das relações. Quando se divide a mesma casa com pessoas que podem te machucar, dorme com elas, vive com elas, você aprende a observar tudo e a todos.

Aprendi que não posso relaxar, baixar a guarda, ficar vulnerável. Então construí “um estado constante de vigília”. Mas, é preciso continuar desconstruindo essa sensação, não estou mais em constante ameaça. Preciso pegar o limão e fazer uma limonada, usar essa percepção e capacidade de observação desenvolvida, para realizar o objetivo que me trouxe aqui. Fazer, buscar um lado positivo, constitutivo de criação e escrita.

Quanto à limonada-café, eu continuo não gostando e percebi que as demais professoras, que estavam nesta reunião, também não gostaram. Mas isto é só um detalhe, deste dia de janeiro na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina.

2.2 As marcas da infância: um dia feliz, um mar distante

“Um dia feliz
Às vezes é muito raro
Falar é complicado
Quero uma canção”
(Fácil – Canção de Jota Quest)

Durante muito tempo foi assim, como diz a canção, mas em fevereiro de 2023, um dia feliz não é mais tão raro. Desperto do sono, a claridade do amanhecer entra pelas frestas das persianas, da janela/porta da sacada. Estou no terceiro andar, um apartamento em Pedro Luro, 2265, na cidade de Mar Del Plata.

Eu sempre acordo bem cedinho, acho que gosto do amanhecer, do esperar dos primeiros raios de sol trazendo mais um dia. Por isso, quis dormir na sala. Levanto-me do colchão estendido no chão e abro a janela, está chovendo. Falar sobre chuva e afirmar “está chovendo” já não é tão complicado, é fácil, extremamente fácil, é prazeroso. Mas um dia, vários dias, não foi.

Por que hoje posso amar a chuva? A renovação que ela traz, o cheiro do mar que está tão próximo e com a chuva cheira mais. O céu está nublado, para nós aqui, porque acima das nuvens ele está lá, forte, quente, brilhando, emanando luz e energia. Perco-me a olhar as ondas fortes de Mar del Plata. Vejo um majestoso navio. Não lembro de ver tantas barraquinhas e armações de madeira. Devem ser de quem trabalha na beira da praia, enquanto os outros usufruem os prazeres do mar, o Mar del Plata.

Lembro das palavras de meu pai: “Hoje vai ser mais difícil dar serviço com essa chuva, não vai ninguém”. Ele, um barbeiro autônomo, sabia o significado de ganhar de dia para comer à noite. Fixo o olhar no movimento das ondas e vejo tanta boniteza, uma certa subjetividade em meus pensamentos e olhar.

De repente, cruza rapidamente pela rua asfaltada da beira mar uma bicicleta, um homem enrolado num plástico, rápido, algumas pedaladas firmes e ele some. De onde ele vem? A essa hora, cedo, de bicicleta com chuva, para onde vai? Ele não deve gostar de dias de chuva, pedalar no asfalto molhado, escorregadio, enrolado num plástico para não se molhar, não é prazeroso, não é fácil. Será que é por isso que hoje eu gosto tanto da chuva?



Hoje posso olhar subjetivamente os dias chuvosos, sentir os pingos, o ar úmido no rosto, o cheiro, o prazer que a chuva tem. Ontem eu autodeclarei minha objetividade. Fiquei pensando nos motivos que me levaram a observar tanto, a analisar o contexto, a pensar estratégias de subsistência, a ver o que está posto, apenas o externo a minha consciência, o que é real, o imparcial e muito distante de minhas preferências.

Percebo que a chuva trouxe algumas respostas às minhas indagações. Chuva, um dia no meu passado foi preocupação, foi plástico protegendo o corpo, os animais, os móveis, a casa e a velha cerca. “Filha, olha na porta se falta muito pra entrar”. Eu ouvia, corria para medir. A água já havia inundado o pátio, os sapos, as rãs e pererecas sabiam disso. O cachorro Sheik, também sabia, nadava no pátio e ficava nas ilhas criadas pelos lugares mais altos.

Os dedos de criança, finos e longos, eram a nossa medida. Mãe, faltam três dedos. Pai, faltam 2 dedos. Eu rezava para parar de chover, meu pai tinha que sair para trabalhar, esperar quem não ficou de vir, fregueses de cabelo e barba que nem sempre vinham. Ele saía de bicicleta, enrolado no plástico.

Naqueles dias nós não íamos para a escola. Antes de sair para o trabalho, ele e minha mãe, colocavam a geladeira velha e enferrujada em cima de tijolos, o motor não poderia ser molhado. A chuva continuou, as preces não foram ouvidas, eu e minhas irmãs não queríamos sair de casa.

Era inverno, frio, a água invadiu tudo, entrou dentro de casa e trouxe sapos, cobras verdes. Encharcou calçados, roupas distraídas que ficaram pelo chão, livros que não subiram para suas prateleiras. Brinquedos leves ficaram boiando sobre a água. Certa manhã acordei e tinha uma jarrinha, um porta saquinho de leite, dentro do “bidê” de calçados, ela fora levada pela água.

Num dia, naqueles tempos de infância, os bombeiros foram nos buscar. Era o serviço estatal público prestando socorro. Água pelo joelho, gaiola com caturrita, dois cachorros nadando, sacolas com roupas erguidas acima dos ombros, para não molhar. Saímos de casa, sozinhos, agradecemos aos bombeiros.

Colchões no chão espalhados pela sala da dinda, uma sala sem persianas, sem sacada, sem sol, apenas a chuva. Ela nos abrigava até a água baixar, lavar tudo, tirar o barro, os plásticos dos móveis, esperar secar e voltar para nossa velha casa.

Hoje, em Mar del Plata, a chuva também já passou. As dores da chuva em minha existência, talvez. Falar não é mais complicado, revisito esses tempos e percebo, minhas dores não eram causadas pela chuva, mas por pertencer a uma família, que estava vulnerável, numa sociedade capitalista, que escolhe quem fica nesta situação de vulnerabilidade.

Uma vida de privação, de direitos negados às classes populares. Não me foi permitido gostar de chuva, nestes tempos distantes de infância, de adolescência. Hoje eu posso ficar feliz e escrever essas memórias, ter prazer e apreciar um maravilhoso dia de chuva, exercitar esse olhar mais estético, subjetivo, seja em Mar del Plata, Argentina, ou em Rio Grande, Brasil.

2.3 Apenas mais um dia de domingo

“Ver o sol amanhecer,
E ver a vida acontecer
Como um dia de domingo”
(Um Dia de Domingo - Canção de Gal Costa e Tim Maia)



Ausência total de ruídos, o silêncio instaura-se numa manhã calma e desacelerada de fevereiro, um dia de domingo. O céu está radiante e muito azul, com temperatura agradável. Vejo o sol amanhecer, a vida acontecendo sutilmente no movimento de alguns dos moradores do prédio residencial em que me encontro. Sento-me no chão, um bom chimarrão e meu caderno/diário “Letras Criativas”, começo a pensar e arriscar alguns escritos.

Fixo o olhar na imensa janela/porta. Aqui, na Cidade Autônoma de Buenos Aires, Bairro Palermo Soho, quase nunca tem vento, raramente ele sopra. O sol não entra no apartamento onde estou, tenho muita claridade, mas seus raios não chegam até mim. Deve ser por isso, por não ter sol direto, que a vegetação (talvez uma trepadeira), encontrou o ambiente ideal para estender suas guias e cobrir toda parede úmida, ao lado da sacada do estúdio onde resido.

Gosto dos dias em que não há relógio decidindo a hora de sair de casa, dias sem essa regularidade rotineira dos ciclos da vida. Os finais de semana são esses dias. Chegam para trazer a realização de atividades prazerosas, que ficaram esperando a semana passar para acontecerem. Com essa paz de domingo veio o gosto e o prazer de tomar chimarrão sozinha.

No chão, entre um chimarrão e outro, liberto o pensamento e quase sem determinar o que estou escrevendo, deixo o lápis deslizar grafando os primeiros rabiscos no diário de campo. Às vezes, é difícil escrever... Será que essa dificuldade é pior porque são narrativas (auto)biográficas? São tantas as perguntas sem respostas...

Uns segundos e minha atenção não estão mais no caderno pontilhado de folhas pardas. Atravessando o apartamento, em olhar e pensamento, me coloco na rua, voando entre os raios de sol, que agora estão bem mais fortes. Minha mente viaja desenfreadamente, rompe espaços, resgata outros tempos no vai e vem do presente e passado.

São tantas as manhãs de domingo que ficaram para trás. Manhãs de infância estruturantes deste biográfico. Com meu pai cozinhando, servindo o chimarrão, enquanto minha mãe, mesmo nos finais de semana, se dedicava ao ofício de costureira.

Noutros tempos viajo às manhãs de domingo, no qual não era permitido sonhar, o silêncio era desejado, esperado, mas sempre quebrado pelas músicas tradicionalistas. Melodias que demarcavam as relações machistas da cultura gaúcha do nosso Rio Grande do Sul. Foram tantas as manhãs de domingo, de sábado, finais de semana que não chegavam ao fim e que nem sempre tínhamos o que preparar para as refeições.

Nesse movimento de ir e vir lembro-me da fala de um personagem, de um filme qualquer, que um dia assisti: “É tudo terrível até deixar de ser, pois a arte é um processo, a jornada também importa e quando você ama o que faz, as partes difíceis valem a pena.” Hoje entendo o porquê não esqueci aquela fala, e porque foi instantânea a identificação com o meu momento experienciado neste país.

Será que esse movimento de autoria das nossas narrativas, estabelecendo ligações subjetivas com o leitor poderia ser chamado de arte? Essa jornada, esse processo também importam? Revisitar momentos, narrar histórias, transitar na experiência, com prazer de escrever, escritas de si, que ecoam efetivamente no mundo de quem lê. Às vezes realmente é terrível, passo horas lendo, pensando, fazendo várias coisas e não consigo escrever um parágrafo.

Como disse a personagem - é terrível até deixar de ser. Estou amando esse processo, apesar das partes difíceis. Não tenho dúvidas do quanto está valendo a pena cada segundo, cada minuto, cada manhã de domingo, sentada no chão, na cama, no sofá ou na cadeira.



Lendo, escrevendo mais um pouquinho, nessa jornada em que as partes difíceis também compõem o processo, compõe a arte de narrar.

Entre os raios brilhantes do sol refletidos nas vidraças dos edifícios da vizinhança, uma pomba bate suas asas fortemente e pousa na grade da sacada do meu apartamento. Elas estão sempre por ali, sobrevoando o estacionamento daquele prédio de dez andares. Seu pouso é breve, ela logo muda de ideia e retoma o voo, mas seus movimentos me trazem de volta desta viagem temporal de lembranças distantes.

Percebo por um instante, que os finais de semana, os dias de domingo são prazerosos, quando temos tranquilidade, paz, quando se vive relações harmoniosas. Momentos agradáveis de viver e bem lembrar, quando não temos que carregar privações e dores, marcas sociais tão presentes nas classes populares, nos nossos sujeitos da EJA.

As manhãs portenhas e ensolaradas de fevereiro estão terminando, tenho que retornar ao Brasil, as redes públicas escolares e aos meus estudantes da EJA. Aqueles que como eu (um dia num passado distante), não possuem a certeza de poder apreciar uma linda manhã de domingo. Aproxima-se o fechamento de mais um ciclo, um tempo que se vai, permitindo que outros possam vir. Almejo viver da melhor maneira possível meus últimos dias de intercâmbio, deste período de doutoramento sanduíche em Buenos Aires.

3. Narrativas em territórios da Educação de Jovens e Adultos

Estou envolvida em um processo de escrita de uma pesquisa de tese, centrada na narrativa como modo de construir e compreender as percepções que ficaram e as que precisaram ser resgatadas na minha história de vida e profissional. O campo de pesquisa torna-se minha própria existência e as histórias vividas no território da educação de jovens e adultos. No entanto, falo de uma existência que não está predeterminada, preestabelecida. “Meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte e é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (Freire, 1996, p. 53).

Neste inacabamento estão as histórias de vida com suas pluralidades, caminhos percorridos, como atuo e existo no mundo, as decisões tomadas e os entrelaçamentos destas experiências. Memórias da infância, da adolescência e as mais amadurecidas da vida adulta. Memórias relembradas, documentadas, recriadas e alimentadas por fotos, rabiscos infantis, brinquedos, livros, cadernos, diários, sabores, cheiros, texturas, prazeres e desprazeres. Memórias reconstruídas com o outro, contadas e tecidas pelos habitantes genuínos desse viver, pessoas que habitam minha investigação-vida.

Narrativas de memória política, de constituição dos sujeitos e suas experiências, para além do campo pedagógico escolar, a constituição ‘ser passageira da noite’, do ‘ser professora’, em diálogo constante com o ‘ser pesquisadora’. Relatos experienciais com suas historicidades, territorialidades, sociabilidades, condição de imaginação criativa nos constituindo como sujeitos históricos. A memória, por meio da narrativa de si e como processo de elaboração de experiências passadas, sobretudo as traumáticas, que contribuem perceptivelmente para construção dos sujeitos efêmeros que somos (Arfuch, 2018).

A oportunidade de vivenciar o processo de doutorado sanduíche propiciou o encontro com a pesquisa, com a investigação-vida, por meio do resgate de experiências, vivências e identidades trazidas nestes pequenos relatos socioeconômicos e culturais da realidade das classes populares. Somos experiência, somos posição política, uma multiplicidade de



ser e estar no mundo, compreendendo, narrando experiências docentes, cotidianos escolares da Educação Básica e pública.

A história de vida como condição estruturante do biográfico, como prática social, como dispositivo metodológico de pesquisa, do sujeito histórico identitário com a EJA, que não narra apenas o passado, mas o modo que vivo hoje e me constitui como pesquisadora e educadora da modalidade de jovens e adultos. E nesse entrelaçar de histórias penso e busco resgatar minha caminhada como educadora da EJA.

Nessa perspectiva inquietante, realizei um processo de deslocamento e visitação ao passado, buscando lugares, sensações, necessidades e interesses, que mobilizaram o encontro com a EJA. Na tentativa de organizar o pensamento me perguntei: Quando e onde aconteceram as minhas primeiras experiências na EJA? Por que fui trabalhar no turno da noite aumentando a carga horária? Como me senti com essas experiências vividas? E o mais importante disso, o que fiz com esse caminho que me foi apresentado?

A EJA me trouxe até aqui, nas narrativas documentadas em outro país, numa experiência de reencontro com a escrita (auto)biográfica, pois narrar é um espaço de criação e recriação de uma prática que busco documentar, partilhar, compreender, construir e reconstruir. Tendo como princípios fundantes desse narrar, os saberes e os conhecimentos da prática docente na Educação Básica do Brasil, na EJA, que vão para além da oferta de escolarização. São percursos sociais e humanos, encontros, confluências dessas identidades coletivas, coexistência nesse espaço cultural e social das turmas de EJA (Arroyo, 2017).

Uma prática pedagógica que completa ‘a maioridade’, 18 anos. O ser educadora constitui-se na pluralidade dos sujeitos, no envolvimento e comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos. Constituo minha identidade nessa pluralidade, minha história de vida assemelha-se às histórias dos demais sujeitos da EJA. Lembro Arroyo (2017) ao afirmar que nós professoras e professores, que trabalhamos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, também somos sujeitos da EJA, “Passageiros da Noite”.

Neste instante, percebo que o encanto em observar, sentir e viver essa pluralidade humana é o fio condutor da minha identificação e permanência na EJA. Somos educadores e educandos que trazem em suas histórias de vida essa pluralidade e seus marcadores sociais de luta e esperança. Histórias de superação, saberes de resistência para chegar nestas primeiras turmas de Educação de Jovens e Adultos. Neste contexto, Arroyo (2017) nos lembra, que:

Na condição de passageiros do fim do dia, ou do início do dia e da noite, aproximando-se identidades de classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada. Deslocar-se nesses espaços e nesses horários pela cidade, pelos campos, indo voltando ao trabalho e à EJA é uma luta por deslocar-se como classe, gênero, raça. Como coletivos. A EJA é o espaço-tempo desses coletivos, assim como o são os movimentos sociais, o trabalho, a fila, a estação, o ônibus. Espaços vividos pelos coletivos que os vivem. (p.25).

Neste deslocamento de espaço e tempo, percebo que a chegada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos foi motivada por questões socioeconômicas. A desvalorização do magistério público fazia com que o salário de professora, com 40 horas, fosse insuficiente para sustentar minha família.

O aumento da carga horária e a possibilidade de melhorar a remuneração mensal, fez com que eu conhecesse e passasse a atuar na EJA, pois somos movidas por esse lugar sobre si,

sobre esses significados. Os itinerários por mais trabalho são fatores iniciais que movem os coletivos de docentes educadores para chegar até a EJA. (Arroyo, 2017).

Porém, com o passar do tempo, nos é apresentada a possibilidade de aprofundar esses significados. A docência na EJA contribui com suas experiências, seus saberes e suas práticas cotidianas, para melhorar a qualidade social, por meio da escolarização. Uma complexa tarefa que passa pela formação identitária e profissional, condições de trabalho, valorização do magistério, enquanto categoria de trabalhadoras em educação. A docência como campo de conhecimento específico, que leva a pensar na nossa história, na carreira docente, na prática pedagógica e saberes experienciados no dia a dia da escola (Jardilino e Araújo, 2015).

4. Reflexões finais de uma investigadora em formação

O início do processo de escrita de uma tese de doutorado provoca muitas indagações. A experiência de intercâmbio vivida em três meses de muitos questionamentos, foram fundamentais para construir significados do meu lugar como investigadora narrativa. Neste movimento individual e coletivo, mas às vezes solitário busquei respostas para várias perguntas, porém uma me inquietou por mais tempo, e ainda busco a resposta: Qual a relevância de uma professora da EJA fazer doutorado, um doutorado sanduíche no exterior? Ter uma experiência de intercâmbio durante sua formação continuada?

Acredito que o texto aqui apresentado - nas narrativas de uma mulher, professora da Educação Básica e estudante de pós-graduação - documenta e reflete a importância de vivenciar um doutorado sanduíche, com a escrita autoral e estudos em uma universidade do exterior. Foi uma oportunidade enriquecedora de intercâmbio entre Brasil e Argentina. Aprendi e enriqueci minha pesquisa, com as vivências ocorridas em Buenos Aires e Mar Del Plata. Com certeza foi um privilégio viver essa experiência.

Neste emaranhado de emoções, na busca de sentido, torno a me questionar e a refletir: Por que é tão difícil para uma professora da EJA chegar nesse espaço de formação? Um espaço e tempo que deveria ser oferecido e proporcionado para toda professora da Educação Básica, que desejasse realizar seu doutorado e/ou uma experiência de intercâmbio. Por um instante percebo que não conheço outra professora, do meu ciclo de trabalho e formação, que atua na EJA e que tenha vivenciado uma experiência de doutorado sanduíche, como esta que vivenciei. Posso então afirmar que sou uma exceção?

É necessário que o governo seja indutor das políticas educacionais robustas para esse desafio que precisamos superar. A demanda da EJA não é uma demanda residual, de menos importância e impacto social, não é invisível. Nosso cenário político estadual e municipal reflete esse movimento que alimenta e usufrui dessa invisibilidade. Resultado enraizado da ausência de um projeto nacional de governo, que induza e promova efetivamente a democratização do ensino, com política de permanência dos educandos nas classes de EJA, investimentos e formação permanente para os educadores da Educação de Jovens e Adultos.

Esse exercício reflexivo sobre meus 18 anos de atuação na modalidade, suas especificidades e historicidades geram um movimento de visitação ao passado, uma viagem no tempo e no espaço na busca de encontrar o fenômeno investigado, nas memórias e narrativas de experiências de uma professora pesquisadora em formação. Narrativas que se apresentam numa perspectiva dialógica tendo como desafio, segundo Dorneles e Galiuzzi (2022):

[...] o estudo da experiência, ou seja, sair do acontecido e buscar compreender algo deste acontecido, com a parceria da teoria, e partilhar essas aprendizagens. É



também sair da sala de aula em que há o espaço de invenção e discutir a carreira docente dos sistemas públicos, a escola pública, a educação e as políticas que nela interferem. (p.130).

Nesse processo de diálogo, investigação narrativa e encontro com a escrita da tese de doutorado, o afastamento, a saída da escola, da sala de aula, também foi geográfico. Vivi, morei sozinha num país diferente, com cultura diferente, organização do comércio diferente, moeda diferente, onde necessitei aprender o câmbio monetário, superar as dificuldades de comunicação decorrentes do não domínio do idioma espanhol. Foram tantas as inseguranças, as tentativas, os acertos, os erros, os medos, os aprendizados.

Nesse movimento de resgatar memórias que antecederam este estar lá e agora aqui, revisitando os caminhos percorridos, as experiências vividas, revividas, contadas, recontadas - trazendo meu protagonismo na investigação. Memórias e histórias do ser mulher, filha, mãe, vó, estudante e professora das redes públicas, estadual e municipal, da Educação Básica. Histórias que dão sentido à escrita, construindo narrativas introdutórias, experiências já existentes, que me constitui em um espaço tridimensional de caminhos percorridos, que fundamentam minhas perspectivas e influenciam o começo do trabalho de pesquisadora narrativa (auto)biografia.

Para Clandinin e Connelly (2015) “as narrativas introdutórias advindas do viver, contar, recontar e reviver de nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e nos ajudam a compreender textos de pesquisa que escrevemos acerca de nossa experiência num dado contexto” (p.84). Desta forma, faz mais sentido começar o trabalho de pesquisa e escrita com narrativas (auto)biográficas que associam experiências da pesquisadora a pesquisa desenvolvida na EJA. Uma modalidade que historicamente vem sendo secundarizada.

Vivemos a investigação como uma experiência de investigar para além da prática experienciada. Nos constituímos sujeitos históricos e nossas vivências, o nosso mundo criado, está atrelado, constituído condicionalmente a questões políticas, econômicas, históricas, culturais e familiares. A aprendizagem de ser estrangeira, de viver a experiência de intercâmbio acadêmico durante o processo de doutoramento, aqui relatado, o partilhar de experiências entre Brasil e Argentina, proporcionou enriquecer, conhecer e aprofundar os estudos teóricos e metodológicos da investigação narrativa (auto)biográfica.

Esse território social, econômico e cultural da Educação de Jovens e Adultos é meu território de vivência, de constituição de história. Decidi permanecer na EJA, viver na EJA. Cheguei na modalidade não como primeira opção, mas ao identificar as marcas representativas dos sujeitos da EJA nasce esse entrelaçado de vida. Retrocedo a infância e adolescência, buscando estes saberes constitutivos do ser educadora popular, da EJA, na escola pública.

A experiência, nesse modo de habitar o mundo e de tornar-me narradora, autora desta investigação-vida, dando sentido a pesquisa, compreendendo e apropriando-me desse narrar e investigar, dialogando com pessoas que habitam a minha história. E como protagonista, ao narrar essas histórias e experiências pedagógicas transitando do singular para comunidade, do comum ao público no exercício educativo. Recriando o jogo de linguagem da prática pedagógica buscando nomear e qualificar o sentir, o pensar e o fazer dos educadores (Suárez, 2021).

O diálogo entre a escola e a universidade entre pesquisadores e docentes brasileiros e argentinos, a experiência pedagógica compartilhada por meio do intercâmbio proporcionou vivenciar um processo de encontro e compreensão teórico-metodológica da



pesquisa narrativa e da documentação narrativa de experiências pedagógicas. E, nas narrativas documentadas um potente movimento de afastar-me geograficamente da EJA, da Educação Básica, do campo investigativo que é a escola, e assim potencializar esse documentar, narrando histórias de encontros, desencontros, vivências, estudos, pesquisa e prazeres compartilhados com a escola, com a Educação de Jovens e Adultos.

Referências

- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada: memória, subjetividade y política*. Villa Maria: Eduvim.
- Arroyo, M. (2017). *Passageiros da Noite. Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (2015). *Pesquisa Narrativa – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa*. Tradução ILEEL/EFUU. Uberlândia: EDUFU.
- Dornelles, A. & Galiazzi, M. (2022, abr./jun.). *Cirandar entre cirandas de escrita: experiência de formação em rede*. *Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp.* Salvador, 31(66), 116-132. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p116-132>
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Godoy, R. & Ribeiro, T. (2021, nov.). *Chuva de estrelas: entre metáforas e narrativas para sentir/pensar caminhos investigativos desde nossas ancestralidades*. *Educação Unisinos*, (25). <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.33>
- Jardilino, J. & Araújo, R. *Educação de Jovens e Adultos: Sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo. Cortez.
- Porta, L. (2021) *Seis interludios autobiográficos | Seis sussurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales*. *Praxis Educativa*. 25(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170161009>
- Ribeiro, T. (2020, fev.). *Carta mínima para investigadores minúsculos*. *Revista Educación*. XII(21), 97-110. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ
- Ribeiro, T., Sampaio, C. & Souza, R. (2016, jan./abr.) *Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências...* *Roteiro*. 41(1), 135-154. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9271>
- Suárez, D., Dávila, P., Argñani, A. & Caressa, Y. (2021, nov.). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. *Cuadernos del IICE*. (6), 30-64. <http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/13142>
- Suárez, D. (2011). *Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción*. *Revista del IICE*, (30), 17-30. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.142>
- Suárez, D. (2022) *Narrativas autobiográficas, pedagogía y territorio: cartografías de experiencia escolar. Saberes y prácticas*. *Revista de Filosofía y Educación, Mendoza*, 7(2). 1-16. <https://doi.org/10.48162/rev.36.077>

Notas

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências - PPGEC/FURG. Possui graduação em Pedagogia Séries Iniciais-Habilitação Magistério, mestrado em Educação Ambiental e especialização em EJA na Diversidade pela Universidade Federal do Rio Grande /FURG. Professora das redes estadual e municipal. Atua na diretoria colegiada do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do RS, na coordenação pedagógica



escolar e orientação educacional com ênfase nos seguintes temas: EJA, formação de professores, educação básica, políticas públicas e educação popular.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pós-doutoramento em Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Doutora em Educação em Ciências. Professora do Programa de Investigação Narrativa e (Auto)biográfica do Doutorado em Educação da Universidade de Rosario (UNR), Argentina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEC. Líder do Grupo de Pesquisa - Tramas Narrativas na Educação.

³ Pesquisa aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, através da Chamada CNPq Nº 26/2021–Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação: Bolsas no Exterior, que visa fortalecer o processo de consolidação de redes na internacionalização das pesquisas e intervenções em Educação.



DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA CO(N)FORMAÇÃO DOCENTE EM REDE

DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA CONFORMACIÓN DEL PROFESORADO EN RED

NARRATIVE DOCUMENTATION OF PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN THE NETWORKED TEACHER TRAINING

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/dwek57619>

Resumo

Este artigo apresenta o dispositivo epistemo-político-metodológico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas-DNEP no movimento de *co(n)formação* docente em redes. Trata-se de um recorte da pesquisa-ação-formação desenvolvida no Brasil, em diálogo com experiências de investigação educativa realizadas na Argentina, a partir do trabalho com a professores/as da Educação Básica que narram saberes pedagógicos construídos no cotidiano das escolas, fortalecendo o movimento de produção de narrativas de (re)existências que atravessam a formação docente. As experiências de *co(n)formação* foram construídas a partir dos princípios e itinerários do dispositivo epistemo-político-metodológico da DNEP apresentadas em relatos e comentários de professoras que compõem o Coletivo Baiano de docentes narradores/as

Palavras-chave: formação docente em rede; educação básica; documentação narrativa de experiências pedagógicas; escola.

Resumen

Este artículo presenta el dispositivo epistemo-político-metodológico de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas en el movimiento de *co(n)formación* docente en redes. Se trata de un proyecto de investigación-acción-formación desarrollado en Brasil, en diálogo con experiencias de investigación educativa realizadas en Argentina, a partir del trabajo con docentes de enseñanza primaria que narran saberes pedagógicos construidos en el cotidiano escolar, fortaleciendo el movimiento de producción de narrativas de (re)existencia que atraviesan la formación docente. Las experiencias de *co(n)formación* fueron construidas a partir de los principios e itinerarios del dispositivo epistemo-político-metodológico de la DNEP, presentados en los relatos y comentarios de los profesores que integran el Colectivo Bahia de profesores narradores.

Palabras clave: formación docente en red; educación básica; documentación narrativa de experiencias pedagógicas; escuela.

Abstract

This article presents the epistemo-political-methodological device of Narrative Documentation of Pedagogical Experiences in the movement of teacher *co(n)formation* in networks. It is a research-action-training project developed in Brazil, in dialogue with educational research experiences carried out in Argentina, based on working with primary school teachers who narrate pedagogical knowledge built up in everyday school



life, strengthening the movement to produce narratives of (re)existence that cross teacher training. The co(n)formation experiences were built on the principles and itineraries of the epistemo-political-methodological device of the DNEP, presented in the reports and comments of the teachers who make up the Bahia Collective of teacher narrators.

Keywords: networked teacher training; basic education; narrative documentation of pedagogical experiences; school.

Recepción: 20/09/2023

Evaluación: 16/10/2023

Aceptación: 30/10/2023

Notas introdutórias

Este texto apresenta um recorte da pesquisa *Redes de formação docente latinoamericanas: documentação pedagógica de narrativas de (re)existências no cotidiano das escolas*² que tem por objetivo construir e fortalecer compreensões epistêmico-teórico-metodológicas no campo da formação docente em redes a partir do dispositivo epistemo-político-metodológico da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas- DNEP. Trata-se de uma pesquisa-ação-formação desenvolvida no Brasil, em diálogo com experiências de investigação educativa realizadas na Argentina, a partir do trabalho com a professoras(as) da Educação Básica que narram saberes pedagógicos construídos no cotidiano das escolas, fortalecendo o movimento de produção de narrativas de (re)existências na relação com a *redes de formação docente*.

Como Benjamin(1995) trata a narrativa na busca de oleiros de cotidianos, este trabalho nasceu de um diálogo entre modos de narrar o cotidiano dos/as docentes da Educação Básica, como um movimento de *co(n)formação* latinoamericanas, cujo objetivo reside em fortalecer o trabalho de redes de docentes e pesquisadores/as da América Latina a partir das experiências pedagógicas no diálogo entre a escola e a universidade, na perspectiva epistêmico-teórica, ética e metodológica das *redes de formação* como espaço narrativo e colaborativo.

No Brasil, vivemos em 2010 - com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID³, vinculado à formação inicial de professores/as - , a primeira experiência que nos moveu em direção da construção colaborativa e *coformativa* entre a escola e a Universidade. Os projetos de pesquisa-ação-formação construídos dialogavam com narrativas de formação⁴ que traduziam um movimento de reflexividade auto/coformativa entre docentes e pesquisadores/as a partir de outros modos de narrar e refetir sobre a docência nos espaços educativos. Nessa época, tratava-se de um movimento que ainda não estava conformado em coletivos e redes ou, pelo menos, não nos reconhecíamos assim. Começamos a trabalhar nessa perspectiva, em 2018, a partir da participação na *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, Red Iberoamericana de maestros e maestras que hacen investigación desde la escuela*, na *Red Formación Docente e Narrativas pedagógicas* e, sobretudo, conhecendo o Movimento Pedagógico Latino-americano.

As *redes de formação* que nos referimos tratam-se de territórios pedagógicos autoformativos (formação de si), coformativos (formação entre pares) e conformativos (formação em coletivos) que mobilizam saberes produzidos nos cotidianos das escolas. Um dos objetivos destas redes é produzir outros modos de formação, de construção de autoria pedagógica e de trabalho coletivo. Ao tratar de redes de formação partimos da

noção de um fazer que entrecruza, transversaliza e horizontaliza distintas formas de conhecer. A metáfora da rede ocupa lugar nesta discussão por entendermos, a partir do pensamento complexo, que ela rompe com a hierarquização e linearidade do conhecimento, destacando-se a partir da auto-organização, dialogicidade, irreversibilidade e do encontro com outros saberes que constituem diferentes existências. “A rede de formação é um território intersticial, espaço de fissuras e interrelações composto não apenas de epistemologias, mas de ontologias e cosmologias acerca das formas de compreender, ser e viver a profissão docente” (Rios, 2021, p.55). Atualmente, no Brasil, constituímos o *Coletivo Brasileiro de Redes de formação a partir da escola*⁵, composto por quatro redes: Rede RIE, Rede FORMAD, Rede CIRANDAR e Redeale que são formadas por coletivos distintos de docentes da educação básica, educadores/as populares e pesquisadoras/as.

Neste estudo, partimos também da compreensão de rede de formação trabalhada por Suárez (2015) que articula a produção de uma outra política de conhecimento construída “mediante la creación de redes descentradas, rizomáticas, flexibles, que operan reticularmente en los bordes de los espacios institucionales [...] y al mismo tiempo estimulan la emergencia de relaciones de saber y poder más horizontales y democráticas en las comunidades de prácticas y discursos” (p.73). Essa compreensão dialoga com a investigação narrativa (auto)biográfica que, nesse caso específico dessa pesquisa-ação-formação, trataremos do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica - DNEP no processo de co(n)formação em rede. A partir dessa experiência e concebendo a narrativa como território de (re)existências docentes fundadora de outros saberes e pedagogias no cotidiano da escola, passamos a construir a proposta de pesquisa-ação-formação com docentes do Ensino Fundamental do Estado da Bahia/Brasil em conformação com o Coletivo Baiano de Docentes Narradores⁶. Relatar as experiências a partir da visibilidade da autoria pedagógica e da construção de *outra política de conhecimento e outras pedagogias* mobilizaram as ações que foram elaboradas para construção do processo formativo.

Ao conceber a formação como experiência, partimos do pressuposto que *a experiência acontece narrativamente* (Clandinin e Conelly, 2008), logo a formação docente torna-se um *território narrativo* a ser documentado, experienciado e conformado. A partir das experiências de co(n)formação entre escola e universidade desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO, apresento a seguir os princípios e itinerários reeditados, a partir do contexto brasileiro, do dispositivo da DNEP, fundamentados nas bases epistemopolítico-metodológica desenvolvidas pela *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*, projeto de extensão da Faculdade de Filosofia e Letras - FILO, da Universidade de Buenos Aires.

Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: princípios e itinerários co(n)formativos

Relatar experiências tem sido um modo de habitar a profissão docente em diferentes perspectivas de visibilizar os saberes pedagógicos que atravessam a escola, utilizando-se da narrativa como elemento de reposicionamento do/a docente como autor/a. O relato de experiência ganha espaço como potência pedagógica por visibilizar as *artesanias das práticas* (Santos, 2019) construídas no cotidiano das escolas a partir da representação e interpretação do/a docente-narrador/a e seus pares.

O conhecimento artesanal é entendido como a dimensão cognitiva dessas práticas. É um conhecimento performativo, coletivo e produzido através de uma autoridade

partilhada. Na relação construída na pesquisa-formação realizada com a Documentação narrativa partimos da premissa do *pensamento pós-abissal* da diversidade epistemológica do mundo para reconhecer o saber da experiência, tomado aqui como *conhecimento artesanal*, produzido no cotidiano das práticas educativas. Ao narrar as experiências pedagógicas a partir das *artesanias da prática* são tecidos saberes que desvelam outras ontologias nos modos de ser professor/a. Instaura-se um movimento de copresença e copertença nas formas de conhecer o mundo escolar a partir do que é construído nas fissuras do sistema educacional. (Rios, 2021)

Nesse sentido, o dispositivo político-epistêmico-metodológico da DNEP consiste em tornar público sentidos e significados construídos pelos/as docentes no movimento de narrar, ler, reescrever e comentar as experiências vivenciadas na escola, a partir da constituição de coletivos de narradores/as mobilizados/as por uma proposta de trabalho pedagógico colaborativo em rede.

Na história da educação brasileira, observamos várias políticas que impuseram modelos curriculares e formativos pautados na racionalidade técnica e produtivista, a partir de pressupostos teóricos que não dialogavam com a realidade das salas de aula e que vêm negando o espaço de autoria pedagógica aos/às docentes. Nessa direção, buscamos as *fissuras* (Walsh, 2016) para que dentro dessa realidade possam emergir outras formas de fazer-pensar-viver a escola e, conseqüentemente, a formação de professores/as.

Nesta direção, a documentação narrativa constitui-se em uma ação de investigação, formação e indagação pedagógica orientada a questionar o universo escolar, no caso desse estudo, a formação docente, por meio de relatos escritos pelos/as professores/as. Além disso, a proposta constitui-se do formar e formar-se em torno da experiência pedagógica, com o intuito de que os relatos de experiências ganhem status de saber pedagógico. As discussões feitas acerca das investigações com documentação narrativa revelam modos próprios e fecundos de compreensões teórico-metodológicos das experiências educativas como dispositivo de investigação-formação que potencializa a memória e as experiências dos/as docentes, como pudemos perceber nas experiências vivenciadas pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO, desde 2015 através da Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia. Assim, compreendo que a produção da documentação narrativa é uma proposta de trabalho pedagógico colaborativo em rede, uma vez que assenta-se na ideia que:

(...) colectivos articulados en torno de la creación, la conversación y la interpretación pedagógicas pueden pensarse como formas de organizar la investigación, la formación y la intervención que logren escapar a la trama de las verticalidades, homogeneizaciones y reducciones ... También profunzia su sentido disruptivo imaginarla como el entramado, esporádicamente visible, de escritores/as, lectores/as y conversadores/as que producen una interrupción, un hueco, en el espacio cuadrículado y en el tiempo vertiginoso de la máquina escolar. A su vez, esos espacios comunitarios de conversación entre pares pueden ser proyectados como un sujeto pedagógico colectivo plural, de límites difuso, con-formados a partir del intercambio de relatos pedagógicos, la escritura, la lectura, los comentarios cruzados y la deliberación. (Suárez, 2023, p.49)

Nossa primeira reinvenção da DNEP se deu ao pensarmos a proposta do trabalho pedagógico coletivo a partir dos sentidos dos encontros que teríamos com os/as professores/as e com os/as pesquisadores/as envolvidos/as. Ou seja, partimos da premissa que cada encontro co(n)formativo é um *acontecimento* a ser experienciado, narrado por todos/as envolvidos/as no processo formativo. Um encontro com as

histórias mínimas da escola e suas traduções *hermenêuticas da ação pedagógica* (Suárez, 2020) narradas, comentadas, editadas pelo coletivo que ali se constituía entre escola e universidade. Um encontro de circularidades de narrativas e saberes em rodas de conversa que tecem as redes de co(n)formação a partir das *artesanias das práticas*. Esses encontros foram organizados em três momentos: o primeiro nomeamos como *Giros Narrativos* por compreender a virada epistemo-política da narrativa na formação no que se refere ao trabalho com as micro-histórias presentes nas escolas. Além disso, buscamos refletir sobre a experiência como paradigma fundante na documentação narrativa, discutindo os princípios epistemopolíticos e metodológicos da formação, construídos em rodas de conversa, nas quais experiência, narrativa, memória escolar e saberes pedagógicos entrecruzaram-se. Algumas consignas foram mobilizadas para que, individualmente e entre pares, fossem respondidas, inicialmente, a partir de cartas. Entemos que, no primeiro momento, a escrita intimista do gênero epistolar traria mais aproximação do coletivo com a escrita, com a palavra, com a experiência. Rios, Menezes e Nascimento comentam sobre esse momento da formação:

Nesse movimento formativo, fomos estabelecendo conversas, buscando uma proximidade com o outro, com sua experiência pedagógica, privilegiando as relações, aprendizagens que foram estabelecidas nos encontros. Essa proximidade, mesmo nos momentos de distanciamento físico, cada um na sua casa, por meio da tela de um computador ou celular, nos colocou em uma rede de interação dialógica. (Rios, Menezes e Nascimento, 2022, p.62)

O segundo momento - *Tessituras* - constituiu-se como um espaço privilegiado para o trabalho de tecer os relatos em redes de sentidos pedagógicos a partir de leituras entre pares e no coletivo de docentes. Nessa etapa, ocorreu também a *Edição pedagógica* dos relatos que consistiu em comentar as narrativas a partir de núcleos de sentido que foram construídos entre leituras, escritas, reeleituras. As docentes Maria Helena Santos e Edivânia Santos apresentam seus comentários sobre a experiência dessa etapa na construção da DNEP:

A edição pedagógica foi importante como forma de estruturar o conhecimento, saberes, experiências implicadas ao exercício da docência, ao respeito e a responsabilidade mútua. Cuidar de si, cuidar dos outros pares, daquilo que o outro elege como significante para documentar e partilhar, configurava-se como abertura para si e para o outro. Havia em cada relato uma intimidade que estava resguardada pelo coletivo de editores, pelo exercício da ética, do cuidado ético, até que o relato de experiência pedagógico pudesse ser um documento público e circular. (Santos e Santos, 2022, p.105-106)

Comentar a narrativa do outro representou um momento singular na co(n)formação. Os comentários representaram uma virada discursiva pedagógica extremamente relevante, uma vez que o/a docente permitiu *dar-se a ler*. Ler e comentar a experiência entre pares colocou a narrativa em circulação hermenêutica de produção de saberes pedagógicos. Narrar sobre a experiência do outro a partir da experiência de si, do coletivo da escola foi premissa fundante para a reescrita das narrativas. Nesse processo, o/a docente ocupou vários lugares na formação: escritor/a, leitor/a, comentarista, crítico/a, editor/a. Esse processo foi marcado pela pedagogia do cuidado, como nos revela as docentes Santos e Santos:



O respeito e o cuidado também com os comentários eram notáveis, além da importância das partilhas de experiências oriundas do exercício da docência. O movimento do narrar para o outro, entre pares, aquilo que os moviam para serem docentes e como realizavam essa tarefa era o mobilizador da escrita, reverberando sobre o modo como vivem a profissão docente na Educação Básica que foram sendo evidenciados nos encontros formativos. (Santos e Santos, 2022, p.107)

Essa etapa dos comentários, dentro das tessituras demarcou movimentos importantes na vida dos/as docentes. Se colocar no lugar do/a leitor/a, do/a comentarista revelou processos de autoria de um saber que se configura ao escrever comentários para o/a colega sobre um assunto educativo que mobiliza as práticas da escola.

Na turma atual de co(n)formação em rede realizada a partir de relatos de experiências pedagógicas afrocentradas, algumas professoras foram convidadas para uma conversa em nosso Giro Narrativo para que pudessem falar sobre o processo formativo vivenciado a partir da experiência de narrar, comentar, documentar, publicar e publicizar suas experiências, em anos anteriores, a partir e com o Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as. Doralice Silva, mulher preta, mãe, professora da educação básica, mestranda em educação das relações raciais relata sua experiência pedagógica vivida no grupo de professores/as do ensino fundamental que narraram suas experiências pedagógicas atravessadas pela diversidade. Ela nos diz:

Outro momento importante desse processo foi quanto um colega lia a nossa narrativa - no processo de escrita - e fazia perguntas, comentários. E como surgiu essa ideia? O que aconteceu antes? Então eu parava para pensar sobre o que escrevi, sobre o que fiz, porque no dia-a-dia da escola nem sempre a gente está refletindo sobre o processo pedagógico, não tem costume de anotar, narrar, pensar sobre o vivido. A gente não senta para colocar o que foi positivo, o que podemos mudar. Eu incluir isso no texto e só consegui fazer porque um colega professor leu e foi me orientando. Foi uma construção coletiva. Assim como eu li o relato de uma colega que foi um texto gigante com dezesseis páginas e fiz meus comentários. Eu achei maravilhosa a proposta dela que seguia o que a escola propôs, mas dentro do que ela acreditava. Me vê nesse lugar de escritora foi muito bom e depois entrar no grupo de comentaristas foi outra experiência riquíssima.

(Doralice, comentário oral apresentado no Giro Narrativo, setembro/2023)

O terceiro momento definido como *Conversatório* se configurou em um espaço em que os documentos pedagógicos produzidos foram apresentados pelos/as próprios/as autores/as à comunidade. Este momento se reveste de uma dinâmica na qual o documento narrativo se consolida como uma narrativa de saberes pedagógicos e torna-se público. Este encontro coletivo, público divulga e amplia as experiências construídas em co(n)formação. As narrativas, nesse momento, foram constituindo uma *Obra pedagógica* (Suaréz, 2022) que faz parte da Coleção de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, organizada pelo Grupo de Pesquisa DIVERSO e o Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as. Para as docentes narradoras Ana Lúcia Silva e Osvalneide Santos:

O conversatório implica ainda movimento, fala e escuta, conversas partilhadas nas rodas, tecidas nos giros narrativos organizados conforme a similaridade das temáticas dos textos. Durante todas as etapas da formação foi possível vivenciar este movimento de produção e escrita, até mesmo no

Conversatório que foi aberto ao público... Esses momentos ainda se constituíram num movimento riquíssimo de escuta e de troca, onde os/as autores/as das narrativas pedagógicas neste momento já agrupadas por temática puderam apresentar os trechos e aspectos mais relevantes das suas produções, prestigiaram e foram prestigiadas pela escuta da equipe de coordenação da DNEP. (Silva e Santos, 2022, p. 83)

Este itinerário formativo foi construído a partir de princípios fundamentais que sustentaram a produção da DNEP, sendo: horizontalidade e alteridade na construção da formação; construção da autoria pedagógica; legitimação e validação do saber pedagógico entre pares (coformação) e em coletivo (conformação).

A construção da *horizontalizada da formação* tornou-se um grande desafio para escola e universidade. Tal experiência ajudou a entendermos que a proposta repercutia primeiro sobre a condição de autonomia formativa de cada participante do processo. Sentimos que o desafio de construir essa compreensão de horizontalidade no processo formativo é premissa para constituição de um coletivo de professores/as e pesquisadores/as que buscam desenvolver um trabalho co(n)formativo entre escola e universidade. Um aspecto chave da horizontalidade é a construção mútua de conhecimento que, na formação em redes, vai recair na produção de saberes pedagógicos produzidos no cotidiano das escolas, os quais autorizam o/a docente a posicionar-se no discurso educativo como autor/a de sua própria prática. Ao assumir o discurso pedagógico como sujeito socialmente reconhecido na produção do conhecimento escolar, produz outras políticas de conhecimentos e visibiliza outras pedagogias.

O caminhar desse processo nos levou a reconhecer uma segunda premissa fundamental para a realização da ação: a *alteridade*. Convencidos/as de que a formação se faz em um processo coletivo, saber escutar tornou-se para nós tão importante quanto querer narrar. Com os pares fomos narrando, escutando, se reconhecendo na experiência narrada pelo outro. Tomamos consciência de nós mesmos, da própria historicidade, das nossas experiências em que vão se cruzando e atravessando nossa formação e profissão. Destaca-se nesse princípio também a relevância da perspectiva dialógica como a alternância entre o ler-escrever-comentar-reescrever. Parte do princípio de que os sujeitos são permanentemente construídos a partir das relações com os outros. Quando os lugares de narrador e comentaristas são trocados, os movimentos de sentido e a posição ocupada no discurso altera o movimento de produção de saberes. A narrativa pedagógica, por sua natureza política, experiencial formativa e plural se constitui como parte de uma constelação de conhecimentos do cotidiano escolar. Partimos do princípio que a narrativa se instaura na Educação como um ato político, uma vez que os sujeitos se posicionam diante da realidade, do outro e do próprio conteúdo narrado. Assim, os/as docentes constroem narrativamente políticas de sentidos que se assentam em comunidades interpretativas que traduzem saberes e práticas de modo a credibilizar novas inteligibilidades. (Rios, 2021)

Outro princípio que mobilizou a co(n)formação docente pautou-se na construção da *autoria pedagógica*. A autoria foi construída como um movimento de identidades coletivas que vão sendo reconfiguradas narrativamente nos relatos, na visibilidade das (re)existências produzidas pelos/as professores/as. Ao tratar do lugar da documentação narrativa na produção da autoria docente do saber pedagógico, foi possível documentar o não documentado, trazendo à tona a legitimidade dos saberes do cotidiano das escolas. Os/as docentes imprimiram uma outra escrita de si atravessada pela polifonia que,

dialogicamente, compõe a construção do texto/documento. Instaure-se a construção autoral dos saberes instituídos no fazer docente em uma rede colaborativa de produção de experiências pedagógicas editadas e validadas entre pares.

Nesse sentido, o lugar da autoria na construção do protagonismo docente se refletiu como força insurgente na formação. Ou seja, nas (re)existências ao invés de terem autores/as, são autores/as (Rios, 2022). As docentes Maria Helena Santos e Edivânia Santos comentam esse princípio da formação em suas escritas:

Podemos perceber que, ao longo do processo formativo, a autoria pedagógica foi se instaurando em um movimento coletivo, ganhando corpo e forma pela validação de um saber experiencial, pessoal, subjetivo, perpassado pelo crivo crítico e atento da coletividade. Para isso, foi levada em consideração a experiência vivida na escola, sendo colocada em evidência como a expressão do saber pedagógico, constituindo uma outra política de conhecimento que legitima os docentes como autores-atores, protagonistas da vida escolar. (Santos e Santos, 2022, p. 103)

As experiências de autoria pedagógica construídas co(n)formação a partir do trabalho com a DNEP, nas narrativas e/ou comentários, são completamente distintas dos lugares ocupados pelos/as docentes no processo educativo proposto pelas secretarias de educação. São experiências de reconstrução e visibilização do saber pedagógico realizadas em refazimentos políticos, epistemológicos e existenciais. Para Santos (2019), um dos tipos de autoria que representa as *epistemologias do sul* encontra-se fundamentado nos conhecimentos coletivos. “Mesmo pertencendo os conhecimentos coletivos a um dado grupo ou comunidade, há sempre pessoas que os formulam com especial autoridade[...] O conhecimento coletivo exprime-se num tipo de mediação que, longe de ser neutra ou transparente, é um espelho prismático, como um filtro criativo e transformador”. (p.88).

O princípio da autoria pedagógica constitui-se como uma força coletiva que se inscreve nas redes de formação em movimento. Como nos diz Suárez (2007, p.16): “La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas”. Entre narrar, ler, comentar, reescrever, publicar e publicizar os documentos narrativos, os/as docentes ocuparam lugares de fronteiras demarcadas pela tradução intercultural de suas próprias experiências. A autoria individual/coletiva foi construída como novas habitações para a profissão docente em que narrar a si, o outro e o coletivo tornaram-se fundamentais para a formação.

Nos diferentes momentos de produção das escritas, nas várias versões, os/as professores/as posicionaram-se como tradutores/as das experiências vividas e narradas pelo coletivo. As traduções foram construídas a partir dos sentidos, problematizados no coletivo de narradores/as a partir das tematizações feitas pelo grupo e, posteriormente, validadas na reconstrução individual e coletiva do documento publicado. No processo de transição do relato ao documento narrativo, houve muitas negociações, disputas de sentidos, narrativas e saberes; processos de conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento; visibilidade das inexistências na construção de autorias; construção de políticas de sentido sobre a própria profissão. A docente Doralice comenta sobre o processo de constituição da autoria no trabalho com a DNEP:

Na experiência com o Grupo DIVERSO foi que eu tive a oportunidade de pensar sobre o que faço. ...A atividade que escolhi foi Júlia das pretas foi

programada para dura um mês, mas durou um pouco mais e teve muito sucesso. Nós vimos como é possível e necessário afrocentrizar as nossas ações. Narrar isso como professora foi muito potente, porque me vi no lugar de autora. A nossa história não foi escrita por nós. Hoje não aceitamos mais nada sobre nós, sem nós. Mas a nossa formação foi diferente disso...Em que momento eu fui autorizada a me tornar escritora? Escritora da minha vivência como ser humano em que momento eu chego no lugar de educadora escrevendo como autora minha própria experiência pedagógica. Depois disso, sempre falo na minha escola, a gente precisa escrever o que faz aqui porque temos muitas coisas. Temos que registrar nossa memória. Essa oportunidade de narrar minha prática acabou dividindo um pouco minha experiência como professora porque hoje todo projeto que faço eu já penso que temos que escrever porque isso pode ser documentado e faz parte da nossa memória. (Doralice, comentário oral apresentado no Giro Narrativo, em setembro/2023)

A construção da autoria é fundamental para a legitimação da narrativa docente. Este é um ganho significativo no trabalho com as escritas de narrativas docentes por oportunizar outros modos de produção de saberes pedagógicos, através da reconstrução narrativa da experiência. O relato traduz um gesto de leitura e escritura da realidade escolar a partir de lugares de inscrição e pertencimento do/a docente. Há uma relação entre o biográfico e a *Obra pedagógica*, entre o que o/a docente escreve e a sua história de vida, uma confluência entre modos de viver e seus territórios de (re)existências. A docente traz a toma sentidos construídos sobre os princípios da DNEP e seus itinerários, refletindo sobre como estes/as refletiram sobre sua prática durante o processo de construção da narrativa pedagógica e apresenta os desdobramentos do trabalho na escola, com outros coletivos docentes. A importância da autoria pedagógica no narrar o vivido e construir a educação narrativamente produziu diferentes sentidos para a docente que mobilizou sua escola a pensar sobre estes aspectos, em que os registros documentam experiências, práticas e saberes pedagógicos.

A *legitimação e validação do saber pedagógico entre pares e em coletivo* é um dos princípios fundantes do processo em que a experiência vai se configurando coletivamente em saber pedagógico. Identificar as experiências pedagógicas que atravessam o cotidiano da escola, eleger aquelas que produzem sentidos para prática educativa e tematizar coletivamente a discussão proposta em um movimento de um ciclo *hermenêutico da ação pedagógico* compõem esse princípio que vai sendo implementado no processo de co(n)formação. Sobre este princípio, as docentes Maria Helena Santos e Edivânia Santos comentam que:

Havia um esforço coletivo e colaborativo de indagação para que a experiência pedagógica fosse revelada como um saber pelo próprio professor - enquanto produtor e portador de saberes, de forma que ia se configurando como um corpo político que, nesse processo, colocava-se e imprimia-se como docente-narrador-autor de suas experiências. (Santos e Santos, 2022, p.102)

A legitimação e validação do saber pedagógico construído a partir da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógica, em um processo de formação docente em rede horizontalizada, constituem-se como *corpo político* do processo formativo, ou seja, é no coletivo docente que os saberes são legitimados a partir da capacidade que estes possuem de (trans)formação do cotidiano escolar, logo que:

es por esto que la comunidad de pares (trabajadores de la educación) se nos presenta como el colectivo más idóneo para realizar la validación de las producciones en investigación educativa, entendiendo a ésta como un colectivo de sujetos que comparten intereses, perspectivas epistemológicas, modos de significar y trabajar el conocimiento en un campo del saber. (Red DHIE, 2009. p. 111)

Em suma, este foi um recorte das aproximações e aprofundamento epistemo-político-metodológico que estamos realizando no Brasil com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, em redes de formação, ao longo dos últimos anos. Experiência em redes de formação realizada com o Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as e o Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, narrativas e Diversidade na Educação Básica, vinculados a Rede FORMAD.

Considerações finais

Os relatos de experiências do Coletivo Baiano de Docentes Narradores/as revelaram princípios da formação em rede e seu auto/conhecimento como práticas insurgentes e insubmissas de pedagogias decoloniais que mobilizam o interior das escolas no intercâmbio de saberes pedagógicos entre pares e coletivamente.

A partir dos comentários feitos pelos/as docentes podemos perceber que os relatos, dialogicamente, foram reposicionando saberes e práticas entre os/as docentes envolvidos/as. Esse movimento resultou de um processo de formação permanente de insubordinações e de refazimentos políticos, epistemológicos, pedagógicos e existenciais que vêm caracterizando o movimento das redes de formação latino-americanas.

Referências

- Benjamin, W. (1995). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed., São Paulo: Brasiliense.
- Clandinin, D. J.; Connelly, F.M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2ed. Uberlândia: EDUFU.
- Rede DHIE (2009). *Contextos y sujetos en la investigación desde y en la escuela*. Duhalde, M. A. (Coord.). *Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones*. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material didático.
- Rios, J. A. V. P. (2016). De aluno a professor: encontros (bio)gráficos com a docência na educação básica. In: Vicentini, P. P.; Cunha, Jorge Luiz da; Cardoso, Lilian Auxiliadora Maciel (Org.). *Experiências formativas e práticas de iniciação à docência*. Curitiba: CRV, p.29-41.
- Rios, J.A.V. P (2020). *Narrativas de experiências pedagógicas: territórios de (re)existências na formação docente*. *Rutas de Formación: prácticas y experiencias*, n. 11, p. 15-24.
- Rios, J.A.V. P (2021). *Profissão docente no ensino fundamental em tempos de pandemia: narrativas em disputa*. In: Rios, J.A.V.P (org.). *Profissão docente em questão!* Salvador: EDUFBA, p. 183-199
- Rios, J. A.V. P.; Nascimento, L. G. M (2022). *Coletivo de docentes narradores(as): O tecer das redes de investigação-formação na escola*. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 31, n. 66, p. 88-102, abr./jun.
- Rios, J. A. V. P. R. (2022). *Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica*.

- Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Rios, J.A. V. P., Menezes, G. N. D. e Nascimento, L. G. M. (2022). Entre Giros e Tessituras: mobilizações políticas e epistêmicas da coformação. In: Rios, J. A. V. P. R. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Santos, B. S. (2019) O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Santos, M. H. S. R. e Santos, Edivânia L. (2022). Escritas das narrativas de formação: autoria e coautoria. In: Rios, J. A. V. P. R. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Silva, A. L. G. e Santos, Osvalneide C. (2022) Escuta, escrita e o ethos da confiança entre pares: um mergulho na experiência formativa. In: Rios, J. A. V. P. R. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica. Coleção Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores
- Suárez, D. H (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D. H (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción em educación. In: Souza, E. C. (Org.). (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA.
- Suárez, D.H. (2022) Comentarios de lectura en conversación con una obra pedagógica. In: Rios, J.A.V.P. (Org). Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: por outros movimentos insubmissos da formação docente na Educação Básica, vo. 1. São Carlos: Pedro & João, p. 9-20.
- Suárez, D,H (2023). Memoria, transmisión y saber pedagógico. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el área judaica. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editora de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Walsh, C. (2014). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniais. Universidad Andina Simón Bolívar: Ecuador.

Notas

¹Doutora em Educação (UFBA). Pós-doutora em Educação (USP/UBA). Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia. Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC. Líder do Grupo de Pesquisa DIVERSO/Rede FORMAD. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: jrrios@uneb.br

²Trata-se de uma pesquisa de pós-doutoramento, vinculado Grupo de Pesquisa *Memoria Docente y Documentación Pedagógica* do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Buenos Aires/UBA, sob a supervisão do Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez. Esta investigação integra o Projeto de Pesquisa *Redes de investigación docente na escola e na universidad: procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas inovadoras*, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, através da Chamada CNPq Nº 26/2021–Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação: Bolsas no Exterior, que visa fortalecer o processo de consolidação de redes na internacionalização das pesquisas e intervenções em Educação.



³O PIBID é um dos programas de formação de professores/as, criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6755/2009, Portaria nº 7.219/2010.

⁴A narrativa de formação é considerada como um dispositivo de investigação-formação utilizando-se da experiência como produtora de sentidos e estéticas sobre/da formação (Rios, 2016)

⁵As redes de investigação-formação docente contextualizadas nessa proposta de pesquisa integram e socializam suas investigações nos Encuentros Iberoamericanos de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que hacen investigación e innovación desde La Escuela. Desse modo, os coletivos da América Latina e Espanha organizam-se em um conjunto de redes, e se articulam e se encontram na Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/ as que Hacen Investigación y Innovación desde la Escuela y Comunidad, que se reúne a cada três anos para discutir e socializar experiências.

⁶Coletivo de investigação-formação na escola, criado em 2018, a partir do Projeto de extensão do Observatório da Profissão docente desenvolvido pelo Grupo DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte da Pesquisa Profissão Docente na Educação Básica da Bahia. Este coletivo encontra-se vinculado à Rede FORMAD -Rede de Formação docente: narrativas e experiências.