

# márgenes

Revista de **Educación** de la Universidad de Málaga

Special  
Issue

1 (3)  
2020

## Narrativas, docencia e investigación educativa



## EDITORES INVITADOS

*Special Issue 1 (3) 2020*

*Narrativas, docencia e investigación educativa*

### **DRA. ANALÍA LEITE MÉNDEZ**

**Universidad de Málaga (España)**

Analía Leite Méndez es Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA, a cargo de distintas asignaturas del Grado y Posgrado. Profesora en el Doctorado de Educación y Comunicación Audiovisual de la UMA. Investigadora e integrante del Grupo PROCIE. Actualmente forma parte del proyecto “NOMADIS. Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria”, del Ministerio de Educación, Ministerio de Innovación, Ciencia y Universidades (España).



### **DR. DANIEL SUÁREZ**

**Universidad de Buenos Aires (Argentina)**

Daniel Suárez es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a cargo de la materia Problemas Pedagógicos Contemporáneos. Investigador y director de proyectos de investigación en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFYL-UBA). Actualmente dirige el proyecto “Discursos, prácticas y sujetos en la conformación del campo pedagógico”. Coordinador del Programa Específico de Alta Formación en Investigación Narrativa y (Auto) biográfica en Educación del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).



# Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa

Analía Leite,\* Daniel Suárez \*\*

Recibido: 27 de septiembre de 2020 Aceptado: 28 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Leite, A. y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 2-5

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10242>

El *special issue* que presentamos da cuenta de la complejidad de interpretar el mundo educativo y la experiencia pedagógica desde y mediante narrativas. Aun un rápido repaso del índice permite apreciar cómo esa complejidad se torna despliegue y diversidad, aun en esta pequeña muestra de veintiún textos y casi treinta autores y autoras. Si se profundiza la lectura de los artículos, se percibirá además cómo esa multiplicidad de abordajes, escrituras y proyecciones delimitan un enfoque o perspectiva específicos, relativamente bien delimitados, con reglas de composición y un campo de legitimidad, conversación y debate propios. Cómo, a pesar de sus diferencias y singularidades, esa diversidad de miradas y textos configura un modo particular de comprender e interrogarse sobre el mundo educativo y el acto pedagógico. Y cómo esa trama de sensibilidades e inteligencias en diálogo genera disposiciones otras, emergentes, insubordinadas, para vivir, comprometerse y relacionarse de otra manera con los sujetos que habitan y participan en ellos. Más allá de sus divergencias y puntos de fuga, todos estos esfuerzos se orientan en lo fundamental a “profundizar narrativamente” la educación (Contreras, 2016), a recrear su lenguaje teórico y político de la educación, y a generar un imaginario pedagógico de indagación más sensible a sus novedades, obviedades y opacidades.

Tal vez, la peculiaridad de la narrativa que colabora para esa convergencia sea la de presentársenos como un camino de doble vía. Una, cuya dirección nos permite interrumpir, desmontar y desmoronar ideas, categorías y relatos marcados o colonizados por determinados modelos ontológico-epistémico-metodológicos sobre la vida, la docencia, la formación, la investigación y las realidades educativas que heredamos y que colaboramos a hacer. Otra vía, de sentido inverso pero entramada con la anterior, que nos lleva a reconstruir, unir, hilar, tejer, conectar y revitalizar los modos en que pensamos y contamos la experiencia de habitar nuestros territorios y momentos educativos. Un sendero de ida y vuelta que nos propone una manera de hacer, pensar y decir el mundo educativo, de dialogar con sus habitantes, de comprender y recrear los sentidos y significados educativos que se ponen a jugar en la disputa por nominarlo. Este doble carácter disruptivo, deconstructivo



y, al mismo tiempo, restitutivo, vital, torna al enfoque narrativo de la formación, la investigación y la práctica docente un territorio fértil para la exploración y la experimentación de dispositivos, estrategias e intervenciones. Tal vez por eso generó una pluralidad de vertientes, apropiaciones y reapropiaciones que dificultan cualquier consideración vicaria o exhaustiva de lo producido en este campo emergente, potente y cada vez más influyente. Como sabemos, narrar siempre supone narrar-se y a la vez abrir e imaginar mundos, crear significados insospechados, reconocer otros mundos, conversar con otros de otros mundos, conversar con sí mismo como otro (Ricoeur, 2011). Nos hace configurar en una totalidad coherente, cuestiones y sucesos dispersos de lo vivido: una trama de acontecimientos que se suceden en un “tiempo narrativo” y que permiten presentarnos como una “identidad narrativa” a través de su intriga (Ricoeur, 2006). Si se trata de un relato de experiencia educativa, la selección y la configuración narrativa de esos elementos dispersos están reguladas por criterios y valoraciones pedagógicas: el tiempo y el mundo del relato dan cuenta de nuestra interpretación pedagógica de los acontecimientos vividos. La intriga del relato se construye en torno de una experiencia que vivimos, o de la que fuimos testigos, indagamos o nos informamos, y no solo sobre nuestra vida o práctica profesional como una totalidad que se expresa evolutivamente en el tiempo. Por eso, el acto de narrar también implica un cierto distanciamiento, una cierta asincronía, un ejercicio inevitable de reflexividad y una permanente problematización de lo ya dicho, representado o escrito y de lo observado, escuchado o leído.

Narrar es la condición antropológica, transcultural y transhistórica del devenir humano (Barthes, 1996), de experimentar el tiempo y de temporalizar la experiencia de habitar el mundo humano, y de poder recrearlos mediante la escucha y la lectura (Ricoeur, 2006; Rivas, 2007). La práctica humana de narrar consiste en contar los mundos vividos o imaginados para, inmediatamente, ponerlos en búsqueda o en contacto con la escucha o la lectura y, a través de ella, con el mundo del receptor o lector. La narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional (Contreras y Pérez de Lara, 2010). En la misma acción que supone la narración, no solo se re-conoce y se re-crea el sujeto sino también a la propia comunidad y los contextos cotidianos e históricos. Los relatos comprometen nuestra participación singular, única, en una experiencia que siempre es colectiva, comunitaria, plural, y que nos trasciende. Por eso, no pueden dejar de narrar “lo que acontece” en el mundo para contar tan solo “lo que nos sucede”: lo que nos sucede siempre acontece entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato. Las acciones narradas siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a narrar y la enunciación narrativa misma. También delimitan una posición de sujeto de la acción (el personaje o actante que hace jugar la acción en la trama) y una posición de enunciación, de alguien que dice algo respecto de otros, o de sí mismo, que viven, o vivo, una experiencia en ciertas circunstancias espacio-temporales. Lo cierto es que la narrativa ha irrumpido en el campo educativo generando una disrupción teórica y metodológica y un giro epistemo-político radical. Los docentes, los alumnos y los diferentes actores que habitan el mundo de la educación ya no son considerados como meros “objetos” de los procesos de producción de conocimiento educativo, sobre los cuales se dirigen y actúan los dispositivos, recursos e instrumentos de indagación, sino que se reposicionan como sujetos de investigaciones orientadas por criterios dialógicos, políticas de conocimiento y estructuras de participación que los re-conocen como interlocutores, sujetos de saber, experiencia y discurso, y co-partícipes o colaboradores en los procesos de producción, circulación

y recepción de saberes pedagógicos. Los dispositivos metodológicos centrados en la construcción de narrativas de sí, relatos de experiencia e historias de oficio se han difundido de manera ostensible en el territorio de la formación y el desarrollo profesional docente (Suárez, 2014; Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019). Cada vez más investigadores e investigadoras educativos utilizan en sus estudios recursos y técnicas de esta tradición de investigación (Souza, Serrano y Ramos, 2014). En el último decenio se han conformado una comunidad científica internacional, redes de investigadores y un corpus bibliográfico en diferentes lenguas muy consolidados e influyentes, en torno de la apropiación educativa de esta perspectiva de investigación, formación y acción. Y existe un creciente consenso acerca de que sus resultados y comprensiones han profundizado la mirada especializada sobre los significados y los sentidos que ponen a jugar los sujetos educativos mientras experimentan el mundo de la educación y narran su experiencia en él. Además de una vasta y profusa literatura especializada –y que se expresa en colecciones de libros, libros, revistas científicas y profesionales, dossiers temáticos, tesis de doctorado y maestría, informes de investigación, materiales pedagógicos–, tanto en el Norte como en el Sur y a ambos lados del Atlántico, siguen desarrollándose sociedades científicas y redes académicas de investigadores que producen acontecimientos para el intercambio de experiencias, el debate teórico y metodológico, la discusión epistemológica y la organización colectiva de la cooperación, que dan pistas sobre esta proliferación, difusión y pregnancia del enfoque.

Narrativa, biografía, experiencia, formación, investigación, docencia y pedagogía resuenan juntas en la puja por el lenguaje legítimo en educación y abren oportunidades inéditas para el debate metodológico, epistemológico y político y para la experimentación pedagógica basada en conocimientos locales y saberes de experiencia. Los frecuentes diarios de enseñanza, bitácoras de aula y crónicas escolares escritos por docentes reflexivos tienen un valor pedagógico y etnográfico cada vez más explorado por la investigación educativa. Esas narrativas resultaron ser muy significativas y densas para la reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela, la documentación del mundo pedagógico vivido y la comprensión de las dinámicas locales de la transmisión cultural y del currículum en acción. Nos ofrecen materiales documentales ineludibles para una “hermenéutica de la acción pedagógica” y la comprensión de los procesos de constitución, reproducción y transformación del mundo escolar (Suárez, 2014). Por su parte, las historias de vida, las auto-etnografías, las autobiografías profesionales, las biografías de oficio y los memoriales de docentes, también muy difundidos últimamente en el campo pedagógico, nos permiten conocer de una manera más sensible e integral los singulares recorridos de afiliación al oficio (Bullough, 2000) y las tensiones puestas en juego en los procesos de construcción de la identidad profesional docente (Passeggi y de Sousa, 2010). Entrelazadas en sus tramas, emergen reflexiones pedagógicas y didácticas situadas en territorio, se identifican indicios de conocimientos pedagógicos locales y descripciones densas que profundizan el detalle, lo singular e irrepetible y lo significativo de la acción relatada como experiencia.

El abanico de producciones que se presentan nos llevan a: grupos de investigación, a tesis doctorales, a experiencias docentes, a reflexiones e ideas generadas de manera colectiva, a trayectorias personales y nuevos descubrimientos desde la posibilidad de volver a mirar, pensar, reconocer y componer otros textos y otras realidades. También nos llevan a distintos recorridos metodológicos que ponen en primer plano las narraciones bajo o desde formatos varios, así se parte de entrevistas, de revisión de escritos/documentos anteriores, de reconocimiento de metáforas, de autobiografías, de diálogos y encuentros donde transcurren y discurren vidas, insti-

tuciones, grupos. Todo esto, ¿para qué?, para poner en juego la multiplicidad de significados que nos acercan al otro, a la otra, en sentido amplio y a nosotros mismos. Podemos pensar las narrativas con un valor democratizador o una dimensión democratizadora porque nos pone a todos y todas en situación, en contexto, en las tramas de las vidas singulares y colectivas. Los distintos artículos, ensayos, experiencias, investigaciones y reseñas como nuevas miradas sobre otras producciones nos revelan el valor social y político del trabajo con narrativas tanto en el ámbito de la formación, la educación como la investigación. Producciones que nos enfrentan con la posibilidad de romper límites y transitar fronteras o bordes que nos abren a una creatividad no prevista que emerge en otras formas de escritura, en el reconocimiento de otros territorios aún desde las sombras que parecen querer ocultar emociones, vivencias, conflictos y desdibujar realidades. La narrativa genera, produce, crea y transforma posibilidades de ser, hacer, creer y romper, un camino ilimitado para pensar la formación y la investigación educativa.

## REFERENCIAS

- Barthes, R. (1996). "Introducción al análisis estructural de los relatos". En R. Barthes, U. Eco, A. Todorov y otros, *Análisis estructural del relato* (pp. 7-38). Coyoacán: México.
- Bullough, R. (2000). "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En J. Biddle, T. Good e I. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-166). Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2015). "Profundizar narrativamente la educación". En E.C. de Souza (org.), *(Auto)biografías e documentacao narrativa. Redes de pesquisa e formacao* (pp. 37-62). Edufba, Salvador.
- Contreras, J. (2016). Profundizar narrativamente la enseñanza. En I. Braganca, I., M. E: Abrahao y M. Ferreira, M. (Orgs.). *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Sao Paulo: Editora CRV.
- De Souza, E. C., Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M. (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Sección Temática. *Revista Mexicana de investigación Educativa (RMIE)*, 19(62), 683-694.
- Márquez García, M.J., Cortés Gonzalez, P., Leite Mendez A. y Espinosa Torres, I. (Coords). (2019). *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Passeggi, M. C. y de Souza, E. C. (Org.) (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Ricoeur, P. (2011). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI
- Suárez, D. H. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIX (62), 763-786.
- Rivas, J. I. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En I. Sverdlick (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 111-145). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

ESTUDIOS Y ENSAYOS

# Aprendizaje biográfico y formación

*Biographic learning and training**Apprentissage biographique et formation*

Christine Delory-Momberger\*

Recibido: 25 de junio de 2020 Aceptado: 11 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>

## RESUMEN

La noción de *aprendizaje biográfico* se elabora en el campo de la formación profesional continua: está ligada al reconocimiento de saberes y competencias derivados de la experiencia y se incluye en él los enfoques y contenidos de formación de la individualización de las trayectorias personales y profesionales. Asimismo, saca a la superficie el papel fundante de la *relación biográfica en la formación*, los procesos de formación mediante las historias de vida dando acceso a la *dimensión experiencial* de los procesos de aprendizaje y a la lógica de *construcción biográfica* de las cuales proceden la adquisición y la apropiación de los saberes. Con las nociones de *saber de la experiencia*, de *constitución biográfica del saber*, la noción de *aprendizaje biográfico* contribuye a encuadrar una teoría *biográfica del aprendizaje*.

**Palabras clave:** formación continua; historias de vida; saber experiencial; aprendizaje biográfico; biografía del aprendizaje

## ABSTRACT

The notion of *biographical learning* is elaborated in the field of continuous professional training: it is linked to the recognition of knowledge and competences derived from experience and it includes training approaches and content for the individualization of personal and professional trajectories. Likewise, it brings to the surface the founding role of the *biographical relationship in training*, the training processes through life stories, giving access to the *experiential dimension* of learning processes and to the *biographical construction logic* from which the acquisition and the appropriation of knowledge derive. With the notions of *experience knowledge*, *the biographical constitution of knowledge*, the notion of *biographical learning* contributes to framing a *biographical theory of learning*.

**Keywords:** continuous training; life stories; experiential knowledge; biographical learning; biography of learning

## RESUMÉ

La notion d'*apprentissage biographique* s'élabore dans le champ de la formation professionnelle continue: elle est liée à la reconnaissance des savoirs et des compétences issus de l'expérience et à la prise en compte dans les démarches et contenus de formation de l'individualisation des parcours personnels et professionnels. Faisant émerger le rôle fondateur du *rapport biographique à la formation*, les démarches de formation par «les



\*Christine Delory-Momberger  
Professeur en sciences de l'éducation  
Université Sorbonne Paris Nord (France)  
[christine.delory@lesujetdanslacite.com](mailto:christine.delory@lesujetdanslacite.com)

TRADUCCIÓN: Rafael A. Jiménez Gámez, [0000-0001-9774-6164](https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770)  
Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz (España)  
[rafaelangel.jimenez@uca.es](mailto:rafaelangel.jimenez@uca.es)

histoires de vie» donnent accès à la *dimension expérientielle* des procès d'apprentissage et à la *logique de construction biographique* dont procèdent l'acquisition et l'appropriation des savoirs. Avec les notions de *savoir de l'expérience*, de *constitution biographique du savoir*, la notion d'*apprentissage biographique* contribue à poser le cadre d'une *théorie biographique de l'apprentissage*.

**Mots-clés:** formación continua; historia de vie; savoir expérientiel; apprentissage biographique; biographie d'apprentissage

## 1. INTRODUCCIÓN

En la historia de la pedagogía y de las teorías del aprendizaje, la noción de *aprendizaje biográfico*, aunque no podamos atribuirle un estatus de concepto científico, al menos ha adquirido una problematización de naturaleza científica. Es necesario esperar a los años 80 para que la relación entre lo biográfico y el aprender constituya el objeto de un cuestionamiento teórico y de una investigación programática. Por tanto, la afirmación de la dimensión formativa de la vida podía presumir de una larga tradición filosófica, moral y educativa presente, tanto en los tiempos antiguos como modernos, haciendo de las situaciones y circunstancias de la existencia humana ocasiones de experiencia y de enseñanza. Para que se despeje el concepto de aprendizaje biográfico, serán necesarios un conjunto de factores ligados a las condiciones socioeconómicas de los países desarrollados en la segunda mitad del siglo XX y a sus repercusiones en el ámbito de la formación. Paradójicamente, la noción de aprendizaje biográfico se elabora fuera de las instituciones académicas tradicionales, en el campo de la formación continua y responde a la necesidad de reconocer, al lado de los saberes académicos debidamente catalogados y certificados, los saberes y competencias provenientes de la experiencia y atender a los procesos y contenidos de formación para la individualización de las trayectorias personales y profesionales. Son las condiciones de esta elaboración las que nos proponemos precisar a fin de situar mejor la aparición del concepto de aprendizaje biográfico, su especificidad y sus implicaciones.

### 1.1 Aprender a vivir: el saber biográfico

Traducir a términos simples y concretos la noción de aprendizaje biográfico parece remitirnos a una opinión muy antigua y común: *se aprende en la vida, la vida es una escuela, la vida es un aprendizaje*. Estas expresiones, prestadas de la sabiduría popular, pero que han encontrado una elaboración conceptual y ética en numerosas corrientes de la filosofía moral, reconocen el carácter de vivencia experimental y designan la suma de experiencias que el individuo acumula en las diversas situaciones de la vida. ¿Qué se aprende en la vida? Para responder de la manera más amplia posible, *a vivir*. Es la *vita magistra vitae*, la vida maestra de la vida, reconocida por el sentido común como la sabiduría antigua. ¿Y qué significa aquí *aprender*, en qué consiste este *aprendizaje de la vida*? En transformar la experiencia de lo que acontece, es decir, las situaciones y las circunstancias de lo vivido, en experiencia adquirida; en otras palabras, en un saber de la vida y en un conocimiento de sí mismo y de los otros en situaciones vitales. El abanico de tales experiencias es extremadamente amplio y las formas de aprendizaje que ellas abarcan están considerablemente diversificadas: hacemos y aprendemos *en la vida* modos de relación con nosotros mismos y con los otros, emociones y sentimientos, saber hacer como acción y como procedimiento, saberes de objeto y de pensamiento, etc.

Este primer y muy amplio nivel de comprensión de la noción de aprendizaje biográfico abre un primer campo de problematización referido a la constitución de la experiencia y de la naturaleza del saber que los individuos adquieren al hilo de su existencia. ¿Cómo se constituye la reserva de experiencias acumuladas lo largo de la vida? ¿De qué naturaleza son los saberes biográficos y bajo qué formas son almacenados? ¿Cómo actúan en la percepción e integración de nuevas experiencias? ¿Cómo se ordenan las experiencias sucesivas entre ellas y qué relación tienen con la biografía individual?

La lengua alemana aventaja a otras lenguas al disponer de dos términos distintos por designar los dos niveles de experiencia anteriormente reconocidos: *Erlebnis* designa la experiencia vivida, la que acontece cuando *hacemos una experiencia*, *Erfahrung* la experiencia que tenemos, la que descansa en las vivencias que hemos realizado. Eso que el sentido común establece puede servir de base a una descripción fenomenológica que se esfuerza en describir la constitución de la experiencia. Alfred Schütz y Thomas Luckmann (1979-1984) han desarrollado tal empresa, interrogándose sobre la manera en que los hombres construyen e interpretan sus experiencias. Según el modelo que ellos proponen, los individuos constituyen, al hilo de sus socializaciones y de sus experiencias una “reserva de conocimientos disponibles” que utilizan como sistema de interpretación de sus experiencias pasadas y presentes y que determina igualmente la manera con la que anticipan y construyen las experiencias en el futuro. Los saberes que constituyen esta reserva de conocimientos disponibles son de órdenes diversos (objetivables, procedimentales, comportamentales) y no están presentes de la misma manera en la consciencia: están disponibles, es decir, movilizables para responder a una acción o a una situación.

El conjunto de conocimientos disponibles no se construye exclusivamente sobre la base de experiencias vividas personal y originalmente. Una gran parte del conocimiento disponible toma la forma de saberes implícitos que no están sujetos a la construcción experiencial y que, en las condiciones habituales de uso, escapan a la reflexividad individual. Estos saberes implícitos tienen su origen en lo social y son transmitidos por los adultos (padres, educadores) y por las instituciones socializadoras en forma de hábitos, reglas, representaciones, valores. En la sociología del conocimiento de Alfred Schütz, estos saberes transmitidos por el entorno familiar y social de origen y aumentados a lo largo de las socializaciones secundarias, constituyen el *mundo de la vida* (*Lebenswelt*) sobre el cual se construye la experiencia individual.

La reserva de conocimientos disponibles no consiste en una simple adición de saberes aislados acumulados al azar: por un lado, se compone de *saberes implícitos* basados en un alto grado de generalización y, por otro lado, organizados entre ellos bajo la forma de un sistema de referencias, formado una estructura de conocimiento. Es a partir de los saberes tipificados y de la estructura que caracteriza su reserva de conocimientos disponibles cuando los individuos pueden categorizar e integrar (o no) lo que perciben y lo que les sucede, de acoger y reconocer la experiencia como “familiar”, “idéntica”, “análoga”, “nueva”, “extranjera”, etc., y de vivir el mundo de la vida cotidiana como un mundo ordenado y estructurado

Las experiencias adquiridas constituyen “*recursos biográficos*” organizados que estructuran la percepción del mundo circundante y dan forma a la comprensión del presente y el futuro. En su estado original, el conocimiento biográfico no viene en forma asertiva o explicativa, no es un ob-

jeto de discurso y demostración. Se almacenan en la reserva de conocimiento disponible bajo la forma de *estructuras de acción generalizadas* que formalizan de acuerdo con una lógica biográfica las experiencias previas o los saberes transmitidos y *pre-figuran* las experiencias para el futuro (Alheit, Hoerning, 1989). La reserva de conocimientos disponibles no permanece idéntica a sí misma, está atrapada en un flujo continuo de experiencias que modifican a la vez tanto su extensión como su estructura y utilizan su configuración de varias maneras. Por lo tanto, tiene su propia historia, articulada en la biografía y en la sucesión y singularidad de experiencias directas o mediadas de trayectorias individuales. El saber acumulado de la experiencia constituye así para cada individuo su *saber biográfico* o incluso, según Schütz (1981), su "*biografía de la experiencia*" (*Erfahrungsbiographie*).

## 1.2 Aprendizaje en la vida: los saberes de la experiencia<sup>1</sup>

En relación con el campo de la educación, el reconocimiento del carácter formativo de la experiencia vivida, del aprendizaje en la vida, es inherente a todas las sociedades tradicionales en las que la educación de sus miembros más jóvenes no constituye el tema de instituciones especializadas y separadas, sino que se efectúa en el marco de la vida común y la actividad social. En estas sociedades, la educación, como un procedimiento para transmitir conocimientos, prácticas y valores de las viejas generaciones a las nuevas generaciones se fusiona con las formas de socialización: el aprendizaje del individuo social tiene lugar bajo las condiciones "naturales" o "primeras" de su inscripción en el espacio social. En las sociedades modernas, estas formas de aprendizaje social todavía constituyen evidentemente una gran parte de la educación de los individuos, pero en parte están oscurecidas por la imposición y la ostentación de las formas instituidas de educación y por la comprensión restrictiva dada al concepto de aprendizaje esencialmente relacionado con los objetos cognitivos.

Desde un punto de vista más específico, el concepto de aprendizaje en la vida es también el que prevalece en la adquisición de muchas habilidades de oficios, lo que supone una relación directa con la experiencia y la realización en situaciones reales de acciones profesionales. La figura más concreta de este aprendizaje es la acción artesanal que confronta, en una relación de mimesis, un maestro con un aprendiz, el primero enseñando a hacer lo que sabe hacer, mostrándolo, el segundo intentando hacer lo que él todavía no sabe hacer, imitando a su maestro (Wulf, Gebauer, 1998). Esta forma primaria de aprendizaje experiencial obviamente puede desarrollarse dentro de configuraciones más complejas, tanto al nivel de la situación de aprendizaje y de sus compañeros como de la naturaleza de las tareas a realizar. La figura individualizada del maestro y la relación personalizada que instala pueden ser reemplazadas por figuras más abstractas como las del grupo de trabajo, la empresa, las directivas explícitas o implícitas. Además, lejos de preocuparse solo por la adquisición de acciones manuales o habilidades de ejecución, esta forma de aprendizaje se extiende a muchos otros niveles de competencias conductuales y mentales, desarrollándose en tareas de gestión, de toma de decisiones o de dirección.

---

<sup>1</sup> Las ideas que desarrollo a continuación acerca de los saberes de la experiencia y la dimensión estructural de la biografía en los aprendizajes, retoman de manera ligeramente modificada lo planteado en mi artículo "Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía", publicado en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 695-710, julio-septiembre, 2014.

Sin embargo, sean cuales sean los objetos de dicho aprendizaje, se adquieren en situación, en el campo de la experiencia, es decir, proceden de procesos de puesta a prueba en situaciones reales y reciben su sanción de su capacidad de responder (éxito) o no (error) a las demandas de una situación profesional. Por otro lado, estos saberes de experiencia son saberes inscritos en trayectorias y biografías individuales: como tales, no están sujetos a una revisión y reconocimiento académico, no están sancionados por diplomas y certificaciones. Es la dificultad, tanto intelectual como social, de reconocer estos saberes de la experiencia la que está en el origen de una reflexión sobre la formación y de un conjunto de dispositivos en el seno de los cuales va a emerger la noción de aprendizaje biográfico (Dubar, 2000; Autor, 2003).

Las sociedades europeas de la segunda mitad del siglo XX sufrieron una “crisis de formación” vinculada a la inadecuación de la formación inicial a las demandas de las economías industriales y tecnológicas avanzadas y a los empleos marcados por la especialización y flexibilidad que aquellas fueron impulsadas a crear. Los dispositivos de formación profesional continua que se implementaron en los países europeos a partir de la década de 1970 tuvieron por objeto, primero ofrecer a los empleados de las empresas el aumento de formación y calificación capaz de asegurar una mejor adaptación a los puestos de trabajo o permitirles acceder a nuevos puestos que requerían una calificación superior. La implementación de estos dispositivos se acompañó de un conjunto de reflexiones que se desarrollaron tanto en los círculos empresariales como en los de formación y que podemos recordar brevemente:

- La formación de un individuo no se puede considerar que se haya completado solo con el periodo inicial; la formación es un proceso continuo destinado a desarrollarse a lo largo de toda la existencia;
- La formación es un proceso de apropiación personal que implica la actividad y la implicación de un alumno involucrado en su aprendizaje;
- La persona en formación no es un aprendiz virgen: sus períodos de formación previos (iniciales y continuos), así como sus experiencias profesionales constituyen logros que es posible reconocer para determinar su acceso a una nueva formación o validarlos, otorgándoles la cualificación que le corresponda;
- La formación profesional no solo implica habilidades técnicas que se pueden adquirir mediante aprendizajes codificados e idénticos para todos, sino que se inscribe en una vivencia e historia individual, pone en juego dimensiones extraprofesionales (sociales, familiares, personales) y debe pensarse en la dinámica de trayectorias que solo pueden ser más que singulares.

Es en este contexto en el que se establecerán dispositivos legales y formativos destinados a reconocer y validar la experiencia adquirida y en el que se van a tener en cuenta las trayectorias individuales y la biografización de la experiencia profesional (Farzad, Paivandi, 2000; Pineau, Liétard, Chaput, 1997).

Desde un punto de vista político, era necesario repensar la cuestión del origen y la naturaleza de los saberes y reconocer, junto al saber formal proveniente de la formación académica, los

saberes y las habilidades adquiridas en la experiencia personal y profesional. Desde un punto de vista teórico y práctico, la dificultad no consistía tanto en ponerse de acuerdo sobre el hecho mismo de la producción de un saber de la experiencia como en la comprensión de las condiciones de producción de este saber y sobre los procesos que permiten su sensibilización y formalización con fines de validación social (Lenoir, 2002). Un primer orden de preguntas se refiere a la dificultad de capturar lo que es la realidad de la experiencia y los saberes que comporta. Las formas que toman los saberes de la experiencia no pueden identificarse fácilmente: indisociablemente vinculadas a la acción, son saberes compuestos, heterogéneos, fragmentados, discontinuos, que no pueden coincidir con las divisiones formales del conocimiento disciplinario. La constitución de estos saberes se refiere a procesos singulares que son imposibles de modelar mecánicamente y que hoy en día permanecen en gran medida ignorados. Por otro lado, existe el problema de localizar, identificar y formalizar los saberes de la acción. En el nivel de localización simple, a menudo sucede que estos saberes no son “sabidos”, que escapan a la conciencia de los mismos que lo han acumulado en su experiencia. Las razones de este desconocimiento son complejas y combinan inseparablemente lo social, lo biográfico y lo epistémico: de hecho, afectan al mundo de la vida de los individuos, es decir, al sistema construido de sus representaciones, y especialmente sus representaciones del saber. Comprometidos en la acción, los individuos no tienen la distancia necesaria para “extraer”, de las experiencias y episodios de la vida con los que se mezclan, el conocimiento cognitivo o conductual que implementan empíricamente; este conocimiento no corresponde a ninguna “estructura de recepción” que permita asimilarlo al conocimiento conocido y formalizado; o más ampliamente, no pueden encontrar su lugar y acceder al estatuto de saberes en la trayectoria biográfica individual.

## 2. HISTORIA DE VIDA Y PROCESO DE FORMACIÓN

Las preguntas y los enfoques de la formación continua muestran claramente la estrecha relación entre aprendizaje y biografía: todo aprendizaje es parte de una trayectoria individual donde encuentra su forma y significado en relación con un conjunto de habilidades y competencias articuladas en una *biografía*; toda trayectoria de vida es una trayectoria de formación, en el sentido de que organiza temporal y estructuralmente las sucesivas adquisiciones y aprendizajes a lo largo del tiempo y estructuralmente en el marco de una “historia”. Uno de los momentos fundadores de la investigación biográfica alemana contemporánea fue la reflexión y la investigación llevada a cabo a principios de la década de 1980, mostrando como las historias de vida son historias de aprendizaje que ofrecen una relación interna directa con la formación (Baacke, Schulze, 1979; Loch, 1979; Henningsen, 1981). En sus representaciones biográficas, el sujeto pone en escena y experimenta el proceso de formación mediante el cual se produce a sí mismo. Theodor Schulze (1985; 1999) propone una clasificación de las formas de aprendizaje biográfico en función de los intereses de conocimiento y de la situación del sujeto: el aprendizaje *autoorganizado* es el que el sujeto conquista por su propia experiencia; el aprendizaje *discontinuo* es el que surge de la ocasión; el aprendizaje *ecológico* se refiere a las relaciones con el mundo circundante; el aprendizaje *oposicional* resulta de situaciones de contradicción, ruptura y crisis; el aprendizaje *simbólico* se construye a través de las intenciones que afectan al sujeto en sus primeros escenarios vitales; el aprendizaje *afectivo* se refiere al mundo de los sentimientos y emociones; el aprendizaje *reflexivo* se adquiere en el retorno a las experiencias biográficas. Schulze construye, de este modo, un

primer modelo de *aprendizaje biográfico*, según el cual el narrador procede a la *reconstrucción* de su vida, poniendo en relación las experiencias y los eventos con el objeto de hacer aparecer la génesis y el desarrollo de su trayectoria formativa.

La corriente de “historias de vida en formación” que se desarrolló durante el mismo período en Francia y en los países francófonos se basa en la idea de la apropiación de su “historia” por el individuo que cuenta el relato de su vida (Pineau, Le Grand, 1993; Legrand, 1993; Lainé, 1998, Autor, 2000, 2003). Es dentro de este marco de *autoformación* en el que el método de historias de vida fue definido por Gaston Pineau como “proceso de apropiación de su poder de formación” (Pineau, 1983). Al tener que responder a las necesidades de formación que emanan de población en demanda de empleo o reorientación profesional, los formadores, que son los primeros en recurrir a *enfoques de exploración personalizados*, (Pineau, Liétard, Chaput, 1997) se inscriben de hecho contra una definición académica e instrumental de intervención formativa y desarrollan una concepción global de la formación. Un aspecto esencial del enfoque integrador de la capacitación a través de historias de vida radica en el reconocimiento, –junto a los saberes formales y exteriores al sujeto que pretende la institución académica y universitaria–, de los saberes subjetivos y no formalizados que los individuos ponen en acción en la experiencia de su vida y en sus relaciones sociales. Esos saberes “no sabidos” desempeñan un papel primordial en la forma en que los sujetos se implican en el aprendizaje, y su concienciación hace posible definir nuevas relaciones con el saber y la formación.

Bajo el término de *biografía educativa*, Pierre Dominicé (1990) desarrolló en la Universidad de Ginebra un enfoque de investigación-formación que tuvo la ambición teórica de alcanzar un conocimiento del proceso de formación en sus modos de constitución y sus efectos de transformación. Para Dominicé, se trata de “comprender los procesos a través de los cuales se forman los adultos”, de “identificar los procesos de adquisición del saber por parte del alumno adulto” (Dominicé, 1990, p. 7 y p. 18). Esta aproximación genética de la formación solo puede llevarse a cabo desde el interior, es decir, desde el punto de vista subjetivo que experimentan los adultos en su propio itinerario de formación. La *biografía educativa*, en tanto que relato de vida orientado hacia las experiencias de formación, es el instrumento reservado para entrar en la dinámica subjetiva de la formación. En la formación, estando concebida como un proceso global que se extiende a todas las dimensiones de la existencia y que se inscribe (que *se escribe en*) una historia individual, todo aprendizaje específico encuentra su lugar al mismo tiempo en el sistema de saberes del alumno y en la configuración de su historia de vida y de formación.

El aprendizaje de adultos requiere trabajar en dos niveles pedagógicos, la apropiación de los saberes transmitidos y la gestión de adquisiciones en la historia de la vida. Por lo tanto, la biografía introduce, tanto para el formador como para el alumno, un registro metacognitivo que pone en perspectiva el instante pedagógico dentro de la duración del aprendizaje de la vida (Dominicé, 2001, p. 59).

### 3. LA EXPERIENCIA BIOGRÁFICA COMO MARCO Y ESTRUCTURA DE APRENDIZAJE

Una de las contribuciones importantes de la corriente de “historias de vida en formación” es haber subrayado la dimensión experiencial de los aprendizajes académicos y de la “escuela” en

general y la forma en que esta experiencia inicial es decisiva en relación con la formación de individuos adultos. Los trabajos de Pierre Dominicé y su equipo en la Universidad de Ginebra sobre “la competencia para aprender de los adultos en la formación” (1999) muestran que el fundamento de la relación con la formación y la competencia del aprender adulto debe ser investigado en relación con la escuela. Las biografías educativas y las selecciones de recuerdos escolares revelan el peso de la escolarización inicial en la historia de formación de sus autores. Estos documentos muestran que lo que se teje dentro de cada uno durante el período escolar y que se actualiza durante la educación de adultos, es una configuración de relaciones entre la escuela, la familia, los grupos de pares y el mundo social en general. Esta configuración articula formas de saberes diversificados y vividos a menudo de un modo opuesto o contradictorio (saberes de la escuela *versus* saberes de la vida), cuyo equilibrio o desequilibrio marca durante mucho tiempo la historia de formación del sujeto.

Los logros de la escuela, lejos de limitarse a los saberes disciplinarios y formalizados, son *aleaciones de saberes* (Dominicé, 1999) que también incluyen saberes experienciales que encuentran su traducción en comportamientos, modos de relaciones, emociones y sentimientos, formas de pensamiento y razonamiento. La escuela misma, —en tanto que espacio físico, social y político en sentido amplio—, representa un campo particular de experiencias correspondientes a conquistas existenciales determinantes para la formación futura. La visión generalmente negativa de la experiencia escolar proviene en parte de que el sistema escolar malinterpreta, descalifica, oculta una gran parte de los saberes experienciales y deja el terreno abonado a favor de los saberes formalizados que considera los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados. Los documentos biográficos demuestran ampliamente que eso que los adultos en formación retienen de la escuela, lo que designan de su tiempo escolar como significativo para su trayectoria de formación, son mucho más que contenidos de conocimiento. Las experiencias relacionales, afectivas, sociales constituyen el campo en el que la polaridad emocional ha marcado su relación con el aprendizaje y con el saber.

Si la experiencia biográfica constituye un marco determinante en la relación psicofectiva y sociológica con la formación y el saber, también juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje en sí: de hecho, estructura la aprehensión y la construcción de “objetos” de aprendizaje que tratan de saberes formalizados, de habilidades procedimentales, de competencias multidimensionales, etc. La expresión *experiencia biográfica* puede parecer tautológica. Sin embargo, está justificada si consideramos la *lógica biográfica* en la que se sitúa. Es esta lógica de construcción biográfica la que hace imposible comparar la forma en que un individuo se apropia de los conocimientos y la forma en que una base de datos se alimenta dentro de un sistema informático. Sin embargo, esta lógica hace posible acercar, mediante los procesos puestos en práctica, una experiencia cognitiva a otra afectiva (Autor, 2005).

Es según esta lógica de construcción biográfica como la nueva situación u objeto viene a encontrar (o no) su lugar y su forma particular dentro de las experiencias anteriores de formación y a integrarse en la estructura de conocimiento que constituye la experiencia constituida. Para que el sujeto se apropie de ellos, los objetos de aprendizaje deben interpretarse e integrarse en los sistemas de conocimientos o competencias previos de los individuos (que no son idénticos entre sí, que son diferentes del que posee el formador y que no reproducen el sistema objetivado

y formalizado del dominio del saber o de la competencia en cuestión). Por lo tanto, cualquier nuevo objeto de aprendizaje implica un proceso único (específico para cada individuo y único en su historia de aprendizaje) de apropiación y reconfiguración del conjunto construido de conocimientos y competencias adquiridos. El concepto de “*aprendizaje biográfico*” refleja esta dimensión que hace de cada episodio de formación y de aprendizaje una experiencia biográfica única:

El aprendizaje [aparece] como trans-formación de experiencias, de estructuras de conocimiento y acción en una configuración biográfica particular (...) Las áreas de experiencia que las instituciones y la sociedad separan y especializan se integran de acuerdo con un proceso biográfico de concreción de la experiencia y conforman una figura de significado particular (Alheit, Dausien, 2002; 2004).

En los procesos de formación, los saberes y las competencias se encuentran desarrollados y reconfigurados según una lógica de la experiencia que no respeta las divisiones disciplinarias o instrumentales, sino que las somete a un proceso de apropiación de tipo biográfico. Si cada aprendizaje incumbe a una construcción particular de la experiencia, la estructura de conocimiento en la que se integra tiene su propia *historia* y nos remite a una biografía de la experiencia individual. En este sentido, el aprendizaje puede definirse como una actividad *autorreferencial*: el nuevo saber reencontrado en la historia del aprendizaje debe traducirse en el código de saberes adquiridos antes de desarrollar su efectividad. Este código es en sí mismo el resultado único de un cúmulo de experiencias de aprendizaje que define con precisión la *biografía de aprendizaje* (Alheit, Hoerning, 1989).

La noción de *aprendizaje biográfico* destaca el papel central del aprendiz, sus experiencias de aprendizaje y su relación con la formación en los modos de adquisición y apropiación de los saberes. Hace de la historia de la formación de los individuos –de su *biografía de aprendizaje*– un componente esencial del proceso de aprendizaje. Las trayectorias de formación y los aprendizajes están estructurados por los marcos sociales e institucionales en los que tienen lugar y están modelados por los requisitos sociales y económicos en términos de saberes y de saber hacer; sin embargo, se inscriben siempre en biografías que no pueden reducirse ni al mecanismo exclusivo de las restricciones sociales externas ni a una instancia puramente subjetiva, y precisamente extraen su singularidad de una interacción única entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal. Todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y construido socialmente, pero no hay aprendizaje que se inscribe en la singularidad de una biografía, sino en el complejo de relaciones y representaciones recíprocas que vinculan, por un lado, las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por otro lado, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación que se desarrollan en los procesos de aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Alheit, P. y Hoerning, E. M. (1989). *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Campus.
- Alheit, P. y Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In Tippelt, R. (Ed.), *Handbuch Bildungsforschung* (pp. 565-585). Springer VS.

- Alheit, P. y Dausien, B. (2004). Les processus de formation et l'apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(4), 495-497.
- Baacke, D. y Schulze, T. (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Juventa.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. In Dominicé, P. et al. (Eds), *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, 87 (pp. 1-23). Université de Genève.
- Dominicé, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. In Althait, P., et al. (Eds.), *Regards pluriels sur l'approche biographique: entre discipline et indiscipline*, 95 (pp. 51-72). Université de Genève.
- Dubar, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. La Découverte.
- Farzad, M. y Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Anthropos.
- Henningsen, J. (1981). *Autobiographie und Erziehungswissenschaft: fünf Studien*. Neue Deutsche Schule.
- Hoerning, E. M. (1989). Erfahrungen als biographische Ressourcen. In Alheit, P. y Hoerning, E. (Eds), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebens-geschichtlicher Erfahrung* (pp. 148-163). Campus.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Desclée de Brouwer.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Desclée de Brouwer.
- Loch, W. (1979). *Erziehung und Lebenslauf*. Neue Deutsche Schule.
- Pineau, G. y Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Editions Saint Martin.
- Pineau, G. y Le Grand, J. L. (1993). *Les Histoires de vie*. Presses Universitaires de France (PUF).
- Pineau, G., Liétard, B. y Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. L'Harmattan.
- Schulze, T. (1985). *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Wienheim/Basel.
- Schulze, T. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In Krüger H. H. y Marotzki, W. (Eds), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Leske + Budrich.
- Schütz, A. (1981). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Suhrkamp.
- Schütz, A. (1987). *Le Chercheur et le quotidien*. Méridiens Klincksieck.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt*, 2<sup>o</sup> ed. Suhrkamp.
- Gebauer, G. y Wulf, C. (1998) *Spiel-Ritual-Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Rowohlt.

## ESTUDIOS Y ENSAYOS

# Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos

## *(Auto)biographic research as an event: political context and epistemic-methodological dialogues*

Elizeu Clementino de Souza\*

Recibido: 6 de julio de 2020 Aceptado: 8 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9613>

### RESUMEN

El texto se centra en discusiones sobre el “mundo de vida” y sus interfaces con nociones conceptuales de experiencia y acontecimiento para el campo de la investigación (auto)biográfica, en la vertiente de investigación-formación. Disposiciones experienciales y formativas construidas en el contexto del Grupo de Investigación (Auto)biografía, Formación e Historia Oral (GRAFHO), en una dialéctica discursiva y textual me han permitido tematizar –con cierta digresión arqueológica– los modos como vida-formación-profesión se entrecruzan y desdobl原因 en tanto opción epistemológica y política de trabajo en el campo de la indagación (auto)biográfica.

La idea de acontecimiento como discurso, como práctica y disposición (auto)biográfica son potentes para el análisis en la medida en que buscaré situar acontecimientos-experiencias que posibilitan articular dimensiones sobre la vida y la formación; diálogos sobre escritura de sí, narrativas y formación de profesores; prácticas de formación e investigación y, al fin, desafíos y aperturas epistemológicas de la investigación (auto)biográfica.

**Palabras clave:** investigación (auto)biográfica; acontecimiento; contexto político

### ABSTRACT

The text focuses on discussions about the “world of life” and its interfaces with conceptual notions of experiences and events for the field of (auto)biographical research, in the strand of research-training. Experiential and formative dispositions built in the context of the Research Group (Auto)biography, Education and Oral History (Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral-GRAFHO), in a discursive and textual dialectic, allow me to theorize, in an archaeological digression, ways in which life-education-profession intertwine and unfold as an epistemological and political option of work in the field of (auto)biographical research.

The idea of an event as a discourse, as a practice and (auto)biographical disposition, is inscribed as potent for the analysis that will be carried out, as I will seek to situate events-experiences that make it possible to intertwine dimensions about life and education; dialogues about self-writing, narratives and teacher training; training and research practices; and, finally, challenges and epistemological openings of the (auto)biographical research.

**Keywords:** (auto)biographical research; event; political context



\*Elizeu Clementino de Souza, [0000-0002-4145-1460](https://orcid.org/0000-0002-4145-1460)

Universidade do Estado da Bahia (Brasil)

[esclementino@uol.com.br](mailto:esclementino@uol.com.br)

Porque un acontecimiento vivido es finito o al menos encerrado en la esfera de lo vivido, mientras que el acontecimiento recordado es sin límites, porque es tan solo una clave para todo lo que vino antes y vendrá después. En otro sentido, es la reminiscencia la que prescribe, con rigor, el modo de textura.

Walter Benjamin (1993)

## 1. ACONTECIMIENTO INICIAL: DIÁLOGOS DE ABERTURA

El texto toma como eje central la síntesis sobre experiencias vividas en el contexto del movimiento (auto)biográfico en Brasil (Passeggi y Souza, 2017) y de las redes de investigación nacionales e internacionales que han posibilitado ampliar colaboraciones en el campo de los estudios (auto)biográficos en educación.

La idea es discutir cómo cimentamos acciones de investigación-formación, a través de experiencias individuales y colectivas, que me han posibilitado analizarlas como acontecimientos biográficos en la perspectiva de indicar pistas sobre vida-formación-profesión. Los diálogos construidos permitirán echar una mirada histórica y reflexiva sobre los modos propios que hemos construido en el campo de la investigación (auto)biográfica.

Al tomar acontecimientos y discursos que nos constituyen, busco dialogar con recuerdos, experiencias y prácticas formadoras que parten de reminiscencias, lo que implica formas textuales de decir de sí y sobre sí mismo, en un constante diálogo entre la esfera de lo vivido y las fertilidades formativas y autoformativas de las experiencias y de las transformaciones de identidad, así como de la subjetividad, en las trayectorias y caminos de vida-formación-profesión.

El modo de textura que se revela en el presente texto nace de la finitud de los acontecimientos recordados (Benjamin, 1993), en tanto somos –efectivamente– lo que narramos, en la medida en que las dimensiones formadoras de los acontecimientos vividos y recordados y de las experiencias dejan marca e imprimen reflexiones sobre lo vivido. Es con base en esas marcas experienciales y formativas que propongo socializar “modos de textura” –en tanto arqueología de las experiencias– desplegadas en la opción epistémico-política de trabajo de campo de la investigación (auto)biográfica.

Me inspiro en la noción de acontecimiento, tal como ha sido desarrollada por Badiou (2006), en la perspectiva filosófico-política y de un ideal emancipatorio. Tomo como claves de lectura para un pensamiento político filosófico, y sus relaciones con el mundo globalizado, la construcción cotidiana de las violencias simbólicas y políticas que marcan acontecimientos del ser en el mundo y de incorporaciones de otros modos de vivir, resistir o enfrentar acontecimientos sociales, políticos, individuales y colectivos de los sujetos.

Por tanto, me anclo en la noción de acontecimiento<sup>1</sup>, conforme ha sido explicitada por Foucault ([1969]; 2008), a partir de la arqueología. Entiendo el acontecimiento como un conjunto de condiciones que hace al discurso posible, como irrupción de regularidades discursivas y no discursivas. En la obra *La arqueología del saber*, Foucault sistematiza cuestiones sobre discurso y no discurso, enunciados discursivos y de acontecimientos, no en una lógica vinculada a leyes de pensamiento, ni del orden de las cosas, sino en un conjunto de reglas que disponen condiciones del acontecimiento como discurso.

La noción de discurso, en tanto acontecimiento, se vincula a los sentidos y significados de sus producciones, de las formas como narramos experiencias a través de los acontecimientos vividos en el campo de “mundo de vida” (Husserl, 1996). Así, la noción de arqueología del acontecimiento (Foucault, 2008) me ayuda a dialogar con experiencias, con discursos, prácticas, prácticas discursivas y con modos diversos como tejemos una red colaborativa en el dominio de la investigación (auto)biográfica en el campo educacional brasileño e internacional.

La idea de acontecimiento como discurso –como práctica y disposición (auto)biográfica– es fértil para el análisis que será efectuado, en la medida en que buscaré situar cuatro acontecimientos que posibilitaron entrecruzar dimensiones epistemológicas y teórico-metodológicas sobre (auto)biografía y sus implicaciones con el escenario político brasileño. El primer acontecimiento se ancla –de forma bastante abreviada– en la contextualización del escenario político brasileño y sus interrelaciones para la investigación, procesos de construcción de conocimientos y la instalación de la crisis de la democracia. El segundo acontecimiento discute aspectos relacionados con la investigación (auto)biográfica. Destaca dimensiones epistémico-políticas y modos propios como nos apropiamos de conceptos y nociones teóricas; fundamos acciones bastantes particulares de investigación en educación a través de diálogos con áreas afines en el campo de la investigación biográfica en educación. El tercero sistematiza experiencias desarrolladas, en el ámbito de GRAFHO, de investigaciones en red en el campo de la investigación (auto)biográfica, que articula diversidad de dispositivos y aperturas para el ámbito de los estudios (auto)biográficos en educación. El cuarto acontecimiento se inscribe como síntesis de desafíos, deliberaciones epistemológicas e (in)conclusiones de apuestas epistémico-políticas en la vertiente de la investigación (auto)biográfica.

## 2. PRIMER ACONTECIMIENTO: ESCENARIO POLÍTICO BRASILEÑO Y CRISIS DE LA DEMOCRACIA

Me parece improbable discutir cuestiones sobre conocimiento implicado, dominios y vitalidades de la investigación (auto)biográfica, sin considerar, aún de forma abreviada, cuestiones sobre la crisis de la democracia que se instala en Brasil (Mascaro, 2019), después del golpe, del *impeachment*, y sus consecuencias para el proceso de producción de conocimiento, la investigación en la universidad pública y los temas relacionados con la diversidad y las diferencias en el espacio social brasileño.

---

<sup>1</sup> Tomo como referencia la edición francesa de *L'archéologie du Savoir* (1969) y la edición brasileña de 2008. Cabe de la misma forma, situar o *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*, Castro (2009).

La orquestación del golpe y destitución de la presidenta Dilma Rousseff se inscribe como acción articulada por una ola extrema y neoconservadora, implicada con yuxtaposiciones jurídicas y promesas de resoluciones de la crisis generada por la corrupción en el país. Del gobierno de Michael Temer, de mayo de 2016 a enero de 2019, en la condición de gobierno interino y, a partir de agosto de 2016, jurado después del circo armado en el Congreso Nacional y del show mediático y conservador, cuando se ha votado el *impeachment*. En este periodo, se inicia de forma más concreta, el desmantelamiento de la democracia brasileña, aún con promesas de que sería un gobierno reformista, en función de la crisis económica instalada en el país. La aprobación de medidas económicas, tales como el control del gasto público, reforma laboral, liberación de la tercerización (*outsourcing*) para actividades centrales y propuesta inicial de reforma de pensiones, demarcan impactos de las reformas con sus consecuencias para los campos social y educacional. En relación a la educación (Cássio, 2019), el gobierno de Temer realizó la reforma de enseñanza media y estableció la Base Nacional Curricular Común (BNCC), al partir de la idea de que la base—a través de la definición de matrices de competencias y habilidades—podrá resolver cuestiones concernientes a la organización de la Enseñanza Media en el país.

La materialización de la crisis y consolidación del golpe continúa con el proceso electoral para la presidencia de la república. Jair Bolsonaro fue electo mediante una campaña forjada con el apoyo de los Estados Unidos y una ola de *fake news* y acciones cibernéticas inimaginables, centradas, básicamente, en el argumento y desmantelamiento del Partido de los Trabajadores. La polarización entre una derecha conservadora, apoyada por el capital económico del país (Paulani, 2019), y el movimiento de resistencia de izquierdallejó a la presidencia de la república la figura del ‘mito’, como salvador de la patria y defensor de la moral y de las buenas costumbres. Exactamente ahí emerge un discurso político falso, truncado y agresivo, defensor de los principios religiosos en nombre de la familia monogámica brasileña, así como de un constante ataque a la diversidad, especialmente a la población LBBTIQ+ (Junqueira, 2019), las comunidades quilombolas y la población indígena (Guajajara, 2019; Pontual, 2019), la cultura matriz africana y la deconstrucción del mito de la diferencia racial en Brasil.

A pesar de todas esas cuestiones, al tener en cuenta la situación actual que vivimos en relación con la democracia del país, frente a la crisis política y al golpe de estado como acontecimiento político que presenciamos, lo comprendemos como una crisis política y como una amenaza, que implica metafóricamente la idea de una democracia enferma—configurada como una cronicidad antidemocrática—, que traerá con certeza consecuencias irremediabiles para el pueblo brasileño. El golpe se inscribe en una patología autoritaria y antidemocrática, a través de las formas como se forjó una escisión social y política contra la democracia en el país. Cabe verificar, por ejemplo, la posición del Ministerio de Salud del gobierno interino—Michel Temer— pos golpe y pro *impeachment*, cuando levanta la bandera en nombre de la privatización de la salud, con base en una lógica mercadológica y en defensa, incluso de forma subliminal, de planes privados de salud, con cuestionamientos y posibles limitaciones del Sistema Único de Salud (SUS).

Además del escenario anterior, el actual ha sido instalado con énfasis en las políticas de desmantelamiento, las cuales inciden en la lógica de la privatización y desestatización de las políticas sociales, la aprobación de la reforma de las pensiones, el congelamiento y los recortes de recursos para las áreas de salud y educación, el desmantelamiento de la política de ciencia,

tecnología e innovación (CT&I), el recorte de apoyos y de autonomía de las universidades y del Sistema Único de Salud (SUS), el empeoramiento de la crisis de medio ambiente y de una crisis jurídica que se alinea a la lógica del gobierno en curso.

Lo que interesa saber es lo que nos espera en la condición de ciudadanos y ciudadanas, que asistimos y vivenciamos las articulaciones con acuerdos que golpean a la vida y a la democracia, que, sin dudas, traerán consecuencias desastrosas para el país.

Las relaciones entre la educación, la producción de conocimiento y la democracia no pueden ser avaladas en función de intereses corporativos y pautados en retrocesos políticos con base en articulaciones nepotistas que instalan una cierta cronicidad en la democracia brasileña.

El análisis que aquí presento no puede eximirse de considerar la situación política en que vivimos y la necesidad de continuar la lucha por principios democráticos universales que puedan restaurar ‘un nuevo orden nacional’, más allá de los dictámenes de ‘un nuevo orden mundial’ que considere y reafirme principios éticos, en una reforma política nacional a favor de una sociedad más justa e igualitaria.

Tal digresión política es fundamental, en tanto demarca un lugar de habla, un modo de leer historias y recuerdos, de contar la vida, la profesión, de pensar y hacer investigación como acto político de resistencia. Narrar la vida es un desafío que se inscribe en nuestras experiencias y en los modos como tejemos la vida, como aprendemos en procesos de indagación y de investigación-formación colaborativa. Ampliar diálogos en redes de cooperación académica-científica es, sin duda, un fértil camino de reaproximación; de reafirmación de vínculos entre grupos de indagación que han construido otras formas de pensar la vida, la formación, la profesión, las condiciones de trabajo y otras posibilidades, ante crisis sucesivas y de políticas de desmantelamiento de la educación pública y de la democracia en el país.

Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política. Es necesario mantener la fuerza, la creencia y la capacidad de existir para resistir, siempre.

Discutir sobre investigación (auto)biográfica, en una disposición que implica pensar en modos como lo singular y lo plural –o incluso lo individual y lo colectivo– se insertan en un escenario político. En su articulación, son fundamentales para comprender los desafíos que enfrentamos para luchar (incluso en el duelo) en defensa de la memoria y de la cultura brasileña, de las historias de las diversas instituciones y de las experiencias de los diferentes sujetos, en tanto ancladas en procesos civilizatorios que conllevan la diversidad constitutiva del pueblo brasileño.

### **3. SEGUNDO ACONTECIMIENTO: INVESTIGACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA-DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS**

La opción por la investigación (auto)biográfica, en tanto dispositivo epistémico-metodológico, proviene de la posibilidad de –en el encuentro entre investigador-sujeto-autor– acceder a la vida de las personas, al prestar atención a las (re)significaciones de las experiencias personales, a las relaciones con el otro y con el contexto social. Tal abordaje metodológico forma parte de un

extenso universo de investigaciones que utilizan las narrativas de los sujetos (Serrano y Ramos, 2018) para valorizar la singularidad de sus vidas “a través de tomar la palabra como estatuto de singularidad, de subjetividad y de los contextos de los sujetos” (Souza, 2006, pp. 27).

El movimiento biográfico que se desarrolla y consolida en las Ciencias Humanas y Sociales –más que invadir la vida humana– parte de principios deontológicos y busca asegurar la vida, abre espacios para socializar y compartir los modos propios como los sujetos viven, se desarrollan, aprenden, enfrentan conflictos, buscan alternativas para superar las adversidades de la vida frente a los procesos de inclusión/exclusión social.

Al teorizar sobre el campo de la investigación biográfica, Delory-Momberger (2012b) muestra preguntas pertinentes a los presupuestos epistemológicos, a las dimensiones metodológicas y a las posibilidades de análisis. Las discusiones construidas por la autora evidencian configuraciones epistemológicas de la indagación biográfica en el campo de la sociología, al entrecruzar relaciones específicas entre el individuo en su singularidad, en lo biográfico y las experiencias que son erigidas a lo largo de la vida. Destaca, también, aspectos relacionados a la construcción/producción de entrevistas biográficas y categorías de análisis, en lo que se refiere a los discursos, acciones, motivos y gestión biográfica, contenidos en los textos narrativos.

Las relaciones establecidas entre el proyecto epistemológico de la investigación biográfica y la antropología social, de acuerdo con la teorización de Delory-Momberger (2012b, 2016), Bolívar e Domingo Segovia (2019) y Goodson (2019), se inscriben en la constitución de los individuos y sus implicaciones socioculturales, lingüísticas, históricas, económicas y políticas, al explicitar cómo los individuos se representan a sí mismos y a los otros en una perspectiva temporal de su existencialidad y de las experiencias a lo largo de la vida.

De lo señalado se desprende que la investigación (auto)biográfica nace del individuo –en su inserción social– mediante modos propios de biografización y de sus dominios sociales y singulares. De la misma forma, la temporalidad biográfica se configura como otra vertiente estructurante de la experiencia humana y de las narrativas en un tiempo biográfico, al explicitar territorios de la vida individual y social, a través de experiencias vividas y narradas por los sujetos, implicadas con principios hermenéuticos y fenomenológicos que caracterizan a la vida humana con sus diferentes formas de expresión y manifestación.

La creciente utilización de la investigación (auto)biográfica y de las narrativas en educación busca evidenciar y profundizar representaciones sobre las experiencias educativas y escolares de los sujetos (Serrano y Ramos, 2017, 2014; Contreras 2016; Suárez, 2016, 2015; Huberman, 2005), así como potencializa comprender diferentes mecanismos y procesos históricos relativos a la educación en sus diferentes tiempos. Al mismo tiempo, las biografías educativas permiten adentrarse en un campo subjetivo y concreto –a través del texto narrativo– de las representaciones de los diferentes sujetos y actores sociales al otorgar diversos significados a las relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo.

El debate sobre la utilización o el origen de las historias de vida en tanto método/técnica de investigación se vincula con los principios teóricos de la Escuela de Chicago (Coulon, 1995) y de las influencias ejercidas por las configuraciones de diferentes campos de conocimiento. Cabe

destacar las implicaciones de la Historia oral y sus relaciones con la Escuela de los Anales, centradas en las fuentes orales de los excluidos de la historia como una posibilidad de aprehensión de lo cotidiano y de la escucha de las voces de los actores negadas por la historia factual, eurocéntrica y de los vencedores. La pertinencia teórico-metodológica de las historias de vida como método y técnica de investigación se asienta, en su origen, en la confrontación entre la ciencia positivista –imbricada en el binomio de racionalidad metodológica y objetividad–, con los principios de abordaje cualitativo que, a partir de la década de los sesenta, logró un punto de inflexión en el dominio de las investigaciones en las Ciencias Humanas y Sociales.

La investigación (auto)biográfica se asienta en las deliberaciones filosóficas tanto de la tradición fenomenológica (Schutz y Luckmann, 2009; Berger y Luckmann, 2006) como de la hermenéutica (Gadamer, 1995), sienta sus raíces en el ámbito antropológico anclada en la descripción densa de Geertz (1989), se apunala en el interaccionismo simbólico de Mead (1982), se inspira en la dramaturgia social de Goffman (2011) y en las implicaciones teórico-metodológicas de la Escuela de Chicago. La investigación biográfico-narrativa parte esencialmente de una teoría social, de cómo las personas comprenden y resuelven sus problemas sociales y cotidianos a través de los modos en que viven, experimenta y narran sus historias individuales y colectivas. La utilización de las historias de vida y del método biográfico es reciente en el campo educativo. Nóvoa (2000) advierte que los métodos biográficos, la autoformación y las biografías educativas comenzaron a utilizarse a partir del final de la década de 1970, lo que delimita otras percepciones sobre recursos de formación, así como se confronta con los métodos dominantes en el escenario de la indagación educativa.

Los usos crecientes de los diferentes modos de trabajo con las autobiografías tomaron como referencia las influencias de la historia social, específicamente, las contribuciones teórico-epistemológicas de la historia cultural, sus intereses por la vida cotidiana, lo personal, lo privado, lo familiar, sus representaciones y apropiaciones sobre la singularidad humana. En el campo educacional –en el ámbito de la formación– cabe destacar los estudios de la didáctica, formación de profesores, historia de la educación, historia del currículo, de las instituciones escolares, de las prácticas y culturas escolares, del proceso de profesionalización y del desarrollo profesional (con énfasis en las prácticas docentes y en los aprendizajes construidos cotidianamente por los propios sujetos), así como las narrativas sobre procesos de aprendizaje con enfermedades, narrativas de resistencia y de empoderamiento, y las narrativas digitales.

Con el advenimiento de los métodos (auto)biográficos en las ciencias sociales a mitad del siglo XX y, posteriormente, en las indagaciones educativas, se anuncia un periodo de resignificación de la subjetividad humana, donde las personas pasan del estatuto de objeto de análisis hacia el de sujeto protagonista de la investigación. De este modo, el sujeto pasa a “producir conocimiento de sí, sobre los otros y de la vida cotidiana, que se revela a través de la subjetividad, de la singularidad, de las experiencias y de los saberes, al narrar con profundidad” (Souza, 2006, pp. 54).

En ese sentido, tal perspectiva se alinea a los estudios de la vertiente cualitativa, desarrollados en el ámbito de las ciencias sociales. De esta manera –al considerar fenómenos eminentemente humanos y situados en un contexto– el campo de investigación narrativa puntea otros movimientos epistemológicos y paradigmáticos que involucran principios ontológicos, éticos y subjetivos. En tal sentido, la investigación (auto)biográfica se constituye como una perspectiva

fértil de indagación al permitir romper con el antiguo paradigma entre el científico y el objeto estudiado, de este modo, se pone énfasis en capturar, comprender e interpretar experiencias humanas, inscritas en una realidad subjetiva (intrasubjetiva, mirar para sí) e intersubjetiva (relación con los otros, con el contexto).

Por medio de este método de investigación, de sus perspectivas epistémico-metodológicas, se comprende la experiencia humana y sus (re)significaciones como estructura fundante del proceso de narrar (Contreras y Pérez de Lara, 2010). La producción de narrativa biográfica se torna un acto, una disposición ontológica donde los sentidos producidos por los sujetos sobre sí y sobre sus mundos sociales revelan modos de aprehensión e interpretación de lo vivido. Tales narrativas revelan en primer plano, en tanto evidencia, la experiencia humana, marcada por los motivos, elecciones, valores y principios que orientan las acciones de los narradores, que, al asumir la condición biográfica<sup>2</sup>, anuncian comprensiones de sí circunscritas en un espacio social.

La utilización de la investigación (auto)biográfica en el contexto educativo está asociada a una dimensión flexible de indagación al oponerse a los trazados rígidos, cerrados y cuantificables de la ciencia moderna. Por eso, el argumento central que moviliza el uso de la narrativa biográfica y (auto)biográfica se ancla en la posibilidad privilegiada de comprender tales experiencias –en tanto despreciadas por la ciencia moderna– que entrecruzan lo personal y lo social en un movimiento singular de producción de conocimiento.

Con base en las reflexiones epistemológicas aquí presentadas, se observa que la investigación (auto)biográfica se inscribe en un campo que legitima otros modos de producción de conocimiento (Bolívar, 2012), a veces menospreciados por la ciencia conservadora, a partir del movimiento hermenéutico, subjetivo y cualitativo. Por lo tanto, no se trata de considerar la realidad narrada como una verdad científica, en el sentido objetivo, sino de comprender los significados de cada relato en la producción de la existencia narrada.

Desde esta perspectiva, la experiencia narrada se constituye como “un proceso de autotransformación del sujeto que involucra y provoca aprendizajes en diferentes dominios de la existencia [...] al traducirse en una dinámica que estructura o es estructurada por cada uno en su modo de ser, de estar” (Souza, 2014, pp.48), así, emerge el sujeto de la experiencia. A su vez, en el trabajo con la narrativa, el sujeto de la experiencia se convierte en un puerto o un punto de llegada –y de partida– de sus vivencias, al darle apertura, escucha, implicación y modificación, a partir de la exposición de sus saberes surgidos de su experiencia.

La creciente utilización del abordaje (auto)biográfico en educación evidencia y profundiza representaciones sobre las experiencias educativas y educacionales de los sujetos, así como potencia el entendimiento de diferentes mecanismos y procesos históricos relativos a la educación en sus diferentes tiempos y espacios. Además, la investigación (auto)biográfica permite adentrarse en un campo subjetivo y concreto, a través del texto narrativo se busca entender a los sujetos, los sentidos y situaciones circunscritas en contextos educacionales y sociales.

---

<sup>2</sup> En un sentido antropológico, remite a una de las dimensiones constitutivas de la experiencia humana: la capacidad que tiene el ser humano de configurar narrativamente su existencia y de biografar su experiencia singular del mundo histórico e social (Delory-Momberger, 2012a, pp. 17).

Es en ese sentido que se inscribe el trabajo con narrativas (auto)biográficas, tal y como las hemos emprendido en el Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB), que ha consolidado la producción de un conocimiento más próximo a la vida, a las experiencias de formación y de las trayectorias profesionales de diversos sujetos en sus respectivos espacios socioeducativos. Hay una variedad de fuentes en el trabajo con la indagación biográfica o biográfico-narrativa, que se organizan en tres campos distintos que dialogan entre sí, a saber: narrativas orales (entrevistas, relatos), narrativas escritas (cartas, diarios, talleres biográficos) y narrativas de imágenes (fotografías, imágenes, dibujos, pinturas).

#### 4. TERCER ACONTECIMIENTO: DISPOSITIVOS DE INDAGACIÓN-FORMACIÓN

Este acontecimiento busca situar, de forma abreviada, experiencias, discursos y prácticas de investigaciones en el campo de la investigación (auto)biográfica y de mis implicaciones con el movimiento (auto)biográfico que hemos construido, en una perspectiva colaborativa en Brasil a través de las redes de indagación en el campo de la investigación (auto)biográfica.

Destaco uno de los desafíos, se refiere a la diversidad y variedad de dispositivos de investigación (Pineau, 2004); son muchos y dependen del investigador, del grupo investigado y del objeto de estudio en cuestión. Para ejemplificar, cito aquí, tan solo algunos que en el contexto de GRAFHO han posibilitado la realización de estudios implicados, cuya centralidad han sido las personas en sus experiencias circunscritas en historias de vida-formación-profesión. Desde esta forma, al tomar como corpus de análisis disertaciones y tesis defendidas en el ámbito de GRAFHO (Souza e Meireles, 2018), procuré situar aspectos teóricos sobre los modos como hemos realizado la entrevista narrativa, el taller biográfico, los memoriales de formación, la fotografía, en la vertiente de indagación con fotografía.

En lo que se refiere a la *entrevista narrativa* me he apuntalado en los principios expuestos por Delory-Momberger (2014, 2012a), Jovchelovich y Bauer (2010), Schütze (2010, 1981), Souza (2011), Souza e Almeida (2012), Serrano (2015), Appel (2015), especialmente por considerar los modos como los autores discuten y operan con los conceptos de narrativas y de entrevistas narrativas. Desde estos autores, entiendo que la *entrevista narrativa* se constituye como un método y/o una técnica de investigación pertinente, al buscar superar la clásica dicotomía preguntas-respuestas. A través de este tipo de entrevista es posible comprender el conocimiento práctico personal narrado por los sujetos, elaborado mediante una “performatividad biográfica”, que posibilita una interpretación de datos biográficos y de los acontecimientos vividos. La entrevista narrativa está constituida por una situación que anima y provoca al entrevistado “a contar su historia sobre algún acontecimiento importante de su vida y del contexto social. La técnica recibe su nombre de la palabra *narrare*, relatar, contar una historia” (Jovchelovitch e Bauer, 2010, pp. 93).

La opción por las entrevistas narrativas en las investigaciones que hemos desarrollado se justifica porque en este tipo de entrevistas los sujetos hablan de sí y de sus trayectorias con profundidad, a partir de un esquema libre de preguntas no estructuradas, con características específicas (Jovchelovitch e Bauer, 2010). De este modo, las narrativas construidas “en proceso de investigación se centran en las trayectorias y experiencias de los sujetos, están marcadas por aspectos históricos y subjetivos frente a las reflexiones y análisis construidas por cada uno sobre el acto de recordar” (Souza, 2014, pp. 43).

La entrevista narrativa está reconocida como un género de indagación sociolingüístico, se constituye como un irradiar de voces (auto)biográficas. De tal modo, cada sujeto, a través de sus propios recursos biográficos posee un motivo que organiza y elige los elementos y acontecimientos que dan forma a su narrativa, hace que la narrativa sea única, original e irreplicable por los significados personales contenidos en cada una de las historias narradas. Por lo tanto, la narrativa autobiográfica es “para el narrador, lugar de reconstrucción de saberes profesionales e identitarios y se vuelve, por esa misma razón, un método privilegiado para que el investigador tenga acceso al universo de formación y de la subjetividad del adulto” (Passeggi, 1999, pp. 02).

El principio que orienta y funda la entrevista narrativa consiste en que toda la experiencia humana puede ser enunciada, elaborada bajo la forma de un relato en la medida que, desde siempre, el ser humano encontró maneras de contar historias, de hablar de la vida. En este tipo de entrevista, los sujetos hablan de sí y de sus recorridos con detalle al proporcionar información importante sobre su existencia. De tal modo que la narrativa coloca en perspectiva una forma auténtica de revelar aspectos sobre la vida humana al mostrar sentidos, significados y trayectorias de vida-formación.

Por su parte, el *taller biográfico* considera la dimensión del relato como construcción de la experiencia del sujeto y de la historia de vida como espacio de formación, se inscribe en un movimiento de articulación entre las temporalidades (presente, pasado y futuro). “Los procedimientos de objetivación de las producciones individuales (relatos orales o escritos) y el carácter colectivo del trabajo son garantía del distanciamiento crítico y de la dimensión de socialización, inherentes a un procedimiento de formación” (Delory-Momberger, 2006, pp. 368).

El taller se efectúa en grupo, se establece un “contrato” para que el compromiso ante la socialización de los relatos de vida sea preservado. Entonces, considera “la dimensión del relato como construcción de experiencia del sujeto y de la historia de vida como un espacio de cambio abierto al proyecto de sí” (Delory-Momberger, 2008, pp. 359). En las investigaciones mapeadas el uso de los estudios como fuente de recolección de datos biográficos se justifica en función de su dimensión formativa inscrita doblemente en un espacio personal y colectivo. Para Delory-Momberger este dispositivo

se inscribe en una intencionalidad estrictamente formativa. Si los talleres biográficos apuntan a un efecto transformador, este no se confunde con el efecto introspectivo realizado en el contexto de una psicoterapia. El proyecto de sí comprometido en el trabajo biográfico, en el sentido en que lo entendemos, se desenvuelve en el ámbito de la socialización de un relato de vida, que postula una inteligibilidad compartida del mismo y del otro: un dispositivo de experiencia y de competencia biográfica que permiten comprender al otro y que me permiten comprenderme por medio del otro. (Delory-Momberger, 2006, pp. 368)

La experiencia efectuada por Delory-Momberger (2006) con Talleres Biográficos de Proyecto inspira los trabajos de investigación analizados, en la medida en que tales talleres tienen como objetivo favorecer la construcción de un proyecto personal, a partir de la biografización y la heterobiografización. En ellos, las narrativas (auto)biográficas son tomadas como objeto de reflexión y socialización, de tal manera que, al tomar como recurso los marcadores temporales (pasado-

presente-futuro) se espera que el sujeto proyecte aquello que quiere ser y se proponga a sí –en un espacio y tiempo definido– un proyecto personal profesional. De este modo, la elaboración de la (auto)biografía en sesiones de producción individual/socialización/reescritura/socialización, propuestas en el taller, promueve la escritura de sí en la dialéctica yo/otros/yo.

El taller se constituyó como un espacio-tiempo para la escucha y la producción de narrativas (auto)biográficas, de modo general, en los talleres los escritos de sí se confeccionaban a través de la elaboración de memoriales de formación que posibilitaban a los actores-autores reflexionar sobre los saberes de la experiencia, transformando –de esta manera– saberes implícitos en conocimiento, a través de un movimiento heurístico y autopoietico de reinención y (re)descubrimiento de sí. Bajo esta perspectiva, el taller biográfico se configura como un procedimiento de formación y no tan solo como un dispositivo de desarrollo personal del sujeto.

La escritura de *memoriales de formación* a partir de los talleres biográficos, de modo general, se organizan en los trabajos analizados a partir de tres dimensiones: heurística, hermenéutica y autopoietica. La dimensión heurística tiende a provocar la reflexión y el ejercicio del autoconocimiento; proporciona el diálogo entre proceso de formación y las experiencias de aquellos que elaboran una narrativa de sí. La dimensión hermenéutica promueve el ejercicio de interpretación de los recorridos formativos al consustanciar esa acción a través de la escritura. Es autopoietica dado que, a su vez, se relaciona con la capacidad que cada autor-actor tiene de recrear su vida y reinventarse a través del texto escrito. De este modo

los presupuestos teóricos que inspiran los procedimientos de formación por las “historias de vida” pueden ser presentados sintéticamente bajo dos aspectos: el primero se refiere al estatuto de la narrativa en la “experiencia” que el sujeto hace de sí mismo por medio de la producción de su “historia”; el segundo, concierne a la dimensión del “proyecto” constitutivo de la “historia de vida” y del proceso de formación. (Delory-Momberger, 2008, pp. 95)

En esta perspectiva, el memorial de formación se configura en las indagaciones narrativas como un dispositivo de investigación-formación, posibilita que cada sujeto, al narrar sobre su trayectoria, reflexione sobre sus experiencias y biografíe sus recorridos de vida-formación. Bajo tales consideraciones, la construcción de un “conocimiento de sí” (Souza, 2006), implicado como un “alcance de la noción de escritura y la concibe como una acción cognitiva con la cual se diseña, antes de cualquier trazo, la figura de sí” (Delory-Momberger, 2008, pp. 17). De tal manera, el memorial es la evocación de la experiencia vivida, se torna formativo en la medida en que los narradores dan forma y sentido a la narrativa al relacionarse con un conjunto ordenado de experiencias.

Otro dispositivo de indagación que hemos incorporado en el ámbito de las investigaciones es la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*; se configura como una apuesta epistémico-político-pedagógica, en la vertiente de investigación-formación-acción, acuñada por Suárez (2015; 2011). La perspectiva se apunala en los principios de la etnografía en educación, de la investigación narrativa y de la (auto)biográfica así como de la investigación-acción-participativa; en diálogo con aspectos de la formación y del desarrollo profesional docente. Es una perspectiva que permite el diálogo horizontal entre pares, adopta la indagación –mediada por disposiciones de

escritura, socialización (lecturas y comentarios entre pares)– y la publicación de documentación narrativa de los docentes en formación inicial o continua. Se organiza como una red de indagación que implica a investigadores y docentes que han mostrado experiencias singulares en el contexto argentino a través de un proceso de construcción de narrativas, en articulación con sindicatos, colectivos docentes y de docentes que hacen investigación desde la vida cotidiana de la escuela.

El trabajo formativo centrado en la documentación narrativa parte de la idea general de que son los docentes narradores de sus propias historias y experiencias pedagógicas y profesionales que –mediante la coparticipación entre pares– se implican en una estrategia de investigación-formación-acción vinculada al desarrollo profesional docente y a los saberes pedagógicos centrados en las experiencias escolares. El trabajo tiene la finalidad de contribuir a la redefinición de políticas públicas de formación, del currículo, de la evaluación de la propia formación de cara al modo como los docentes narran, escriben, socializan, reescriben y publican sus experiencias narrativas en el contexto de la vida-formación-profesión.

La documentación narrativa se organiza a partir de talleres de oralidad, escritura, reescritura, así como de la publicación de experiencias pedagógicas colaborativas Suárez (2015; 2007) En su devenir se implican procesos compartidos de aspectos de enseñanza-formación con énfasis en dimensiones relacionadas a principios de investigación (auto)etnográficas, (auto)biográficas, y narrativas del mundo escolar, mediadas por procesos de (auto)formación entre docentes que cuestionan y proponen otros modos de pensar y hacer educación.

Más allá de los dispositivos comentados –utilizados en indagaciones desarrolladas por el grupo de investigación– coloco, aun, la ampliación en trabajos de cuño (auto)biográfico, a través de narrativas de imágenes, específicamente, mediante la utilización de la *fotografía* y la *fotobiografía*. A partir de esta inclusión, las narrativas visuales son tomadas, no tan solo como fuentes de indagación, sino que ultrapasan la condición meramente de datos, desvelando subjetivamente modos de ser y de estar en el mundo.

Para Delory-Momberger (2006), la fotografía no es una representación de la vida, ella escribe la vida, en la medida que el fotógrafo, al operar la máquina y registrar determinada imagen, él la biografía, después, en otro momento, al examinar nuevamente la fotografía, él la biografía de nuevo, en tanto actualiza la relación que posee con tal imagen. Así, el proceso de lectura de la imagen capturada –sea por el autor o por los espectadores– siempre provoca relecturas y reflexiones que encaminan a nuevas experiencias de sí; se constituye en un proceso de aprendizaje y autoformación.

La fotografía, en tanto escritura fotobiográfica, es entendida como objeto de memoria y tomada como fuente de indagación, al configurarse como un conjunto de fotografías capaces de narrar la vida de los sujetos. Mientras tanto, opera como una comunidad de sentidos, resguarda potencialidades reflexivas, dimensiones heurísticas en una polisemia de interpretaciones. Se trata de un conjunto de procedimientos que utilizan imágenes fotográficas como un elemento desencadenador de reflexiones y narrativas sobre la vida de los sujetos, en un proceso de construcción de conocimientos diversos a partir de contenidos que narran y revelan historia de vida personales e institucionales.

Las fotografías son materialidades que indican prácticas socioculturales al constituirse en tanto narrativas históricas. De este modo, como reitera Kossoy (2001, pp. 50), toda “fotografía es un testimonio según un filtro cultural, al mismo tiempo que es una creación a partir de una fotografía visible”. En una perspectiva dialéctica de comprensión, la fotografía “representa, por un lado, el testimonio de una creación y por otro, ella representa siempre la creación de un testimonio” (Kossoy, 2001, pp. 50) mediatizado por una comunidad de sentidos. Las fotografías son figurativas y significativas al tener conexiones históricas y simbólicas comprendidas por el binomio indivisible del testimonio y de la creación (Kossoy, 2001).

La fotografía, así como la fotobiografía, se configuran como una forma de escritura de la realidad: “representa una categoría de experiencia que permite, al lado de otras formas de percepción vividas, interpretar situaciones y acontecimientos” (Delory-Momberger, 2006, pp. 114) experimentados por los sujetos en un contexto público y privado, personal y social. De lo dicho se desprende que la experiencia narrada visualmente coloca en jugo diferentes instancias enunciativas, figurativas y perceptivas al presentar desdoblamientos polisémicos y heurísticos, a partir de la representación de una historia visual constituida por el trabajo de memoria.

## 5. CUARTO ACONTECIMIENTO: DESAFÍOS, APERTURAS EPISTEMOLÓGICAS E (IN) CONCLUSIONES

Más allá de las cuestiones teórico-metodológicas discutidas, otros aspectos merecen destacarse –aun de forma abreviada–, se refieren a aspectos de análisis de dispositivos de investigación o de fuentes narrativas. En trabajos anteriores (Souza, 2014; 2006) discutí cómo hemos operado en la vertiente de análisis comprensivo-interpretativo de diferentes fuentes narrativas y (auto) biográficas lo que, sin duda, develan interés por los trabajos en el ámbito de los estudios (auto) biográficos. Evidentemente, más allá del proceso de producción de la diversidad de fuentes que soportan a las pesquisas en el campo de los estudios (auto)biográficos –más evidente en la indagación narrativa–, el momento del análisis es de fundamental importancia al tener en la mira la centralidad de las historias, experiencias y narrativas de los sujetos colaboradores en procesos de indagación y/o formación cuando socializan sus historias de vida-formación-profesión.

El proceso de construcción de narrativas –orales, escritas, de imágenes o virtuales– llevas marcas históricas y políticas de los contextos en los que estamos implicados en nuestra condición de sujetos históricos. De esta forma, entender la narrativa como un acto de resistencia –como una de las formas de no borrar la memoria– es fundamental para la ampliación de discusiones que demarcan relaciones entre lo singular y lo plural (Ferrarotti, 1988, 2013) al tener en la mira que nuestras historias están inscritas en movimientos individuales y colectivos en el vínculo espacio-tiempo que vivimos.

Al mismo tiempo, en el escenario político brasileño asistimos a enfrentamientos y disimulaciones contra la democracia en el país, los cuales refuerzan la negación de avances históricos y ataques a las identidades. El juego está lanzado y las confrontaciones establecidas en una arena política que se materializa en prácticas discursivas que se han configurado como una patología autoritaria y antidemocrática, a través de las formas en cómo se forjó la escisión social y política contra la democracia en el país, la ciencia, la educación y la negación de la historia.

Defender la vida, la memoria social y colectiva, así como el lugar de las narrativas –y la contraposición a las metanarrativas– es fundamental para continuar en nuestra vida cotidiana y en la construcción de acciones políticas en defensa de la educación como bien público. En la condición de sujetos históricos experimentamos –cada día de manera más frecuente– narrativas diversas sobre la crisis del país (las relaciones sociales, las diferencias y desigualdades, el agotamiento del servicio de salud pública, el desmantelamiento de la educación y de las políticas de ciencia y tecnología) nos llevan a entender cómo tales acontecimientos nos tocan, nos transforman y nos proyectan para comprender la historia, la memoria y las experiencias como posibles claves de lectura ante lo que vivimos, en una disposición de temporalidad y de reflexividad biográficas.

Al tomarse a sí mismo como objeto de reflexión, el sujeto opera con un fenómeno figurativo de perspectiva hermenéutica, a partir de un trabajo de “reflexividad biográfica” (Delory-Monberger, 2012a). Tal movimiento de autoanálisis permite que el sujeto construya su propio punto de vista sobre sí y sobre el mundo al implicar una disposición de comprensión e interpretación de sus aprendizajes a lo largo de la vida. De este modo, en el análisis de las entrevistas se prioriza una perspectiva comprensiva-interpretativa, a partir de un emprendimiento hermenéutico que busca articular experiencias narradas, dimensiones heurísticas y sus subjetividades.

De cierto modo, en este emprendimiento hermenéutico, “la experiencia experimentada como vivida, permanece privada, pero su sentido, su significado, se torna público” (Ricoeur, 1976, pp. 27-28). De lo anterior se deriva que, al elaborar una comprensión de sí y de sus itinerarios biográficos a través de la significación de la experiencia, los narradores producen un “conocimiento de sí” (Souza, 2006), al entrecruzar dimensiones de la experiencia en las conexiones entre esferas públicas y privada de la vida y de la existencia individual y colectiva.

Además, el análisis de las narrativas aún representa un desafío en el campo de las investigaciones (auto)biográficas, una vez que, al buscar comprender las singularidades de los itinerarios biográficos se abren a las diversas y complejas posibilidades de comprensión-interpretación. Por esa razón, investigadores narrativos han buscado, a partir del giro hermenéutico (Gadamer, 1995), llevar a cabo un análisis para vislumbrar los significados que los propios narradores ponen en el proceso de contar e interpretar las historias narradas. De ahí que el trabajo analítico no se preocupa por interpretar el evento biográfico –siempre transitorio– sino que busca, a su vez, comprender-interpretar su significado (Ricoeur, 1976).

Destaco los diferentes aprendizajes que diariamente hemos construido en los procesos de investigación, de formación inicial y/o continua, así como los modos con los que los investigadores y formadores se van apropiando y profundizando cuestiones epistémico-metodológicas en los diversos ámbitos de la investigación narrativa, en la vertiente de los estudios (auto)biográficos. Asimismo, resalto los debidos cuidados éticos y atención necesarios para las prácticas y movimientos de formación que toman como centralidad los diferentes modos como los sujetos viven, narran y se forman, a partir de sus experiencias singulares y colectivas en tanto constituidas en la narrativa y la investigación (auto)biográfica, mediante el trabajo de reflexividad, temporalidad y experiencias biográficas que están implicadas en los actos de vivir, narrar y formar.

La investigación (auto)biográfica nos ha permitido ampliar una red de investigación a otras epistemologías sobre la vida y la formación que tienen como eje central las historias, trayec-

torias y aprendizajes de los sujetos en tanto narran acontecimientos sobre sus propias vidas, en su conjunto, les ha permitido reconfigurar biográficamente sus identidades, al recurrir a las narrativas de sí.

Los análisis emprendidos en el presente texto, al tomar como punto de partida la noción de acontecimiento, me han permitido revisar trayectorias de vida-investigación-formación al revelar un “modo de textura” en diálogos con las producciones del campo, con investigaciones desarrolladas, con aprendizajes construidos y, también, con procesos de escolarización-formación y prácticas de investigación-formación que me han posibilitado –cada vez más– reafirmar la singularidad del trabajo biográfico, con los dispositivos de biografización y las transformaciones que nos provocan cuando nos lanzamos al desafío de auto escucha y escucha del diálogo sobre los modos como vivimos, narramos y contamos la propia vida.

Es desde este lugar en el que estoy implicado –y con la claridad de los desafíos que se colocan en el trabajo de investigación-formación en el campo de la investigación (auto)biográfica– que comprendo la necesaria y emergente apertura epistemológica para continuar el trabajo en una red académica-científica que se consolida por la diversidad y amplitud de trabajo de investigación, de las prácticas de formación, de la diversidad de los grupos de indagación en el país y de los diálogos que tejemos con otras redes nacionales e internacionales que fortalecen y abren disposiciones epistémicas para otros tantos y posibles acontecimientos sobre la vida-formación.

El campo de la investigación biográfica, como ha sido teorizado por Delory-Momberger (2012b) se funda en principios epistemológicos, dimensiones metodológicas y perspectivas de análisis. Los diálogos pos-disciplinarios son fértiles para demarcar configuraciones epistemológicas de investigación (auto)biográfica, para comprender interfaces que se instauran entre la educación, la sociología, la antropología y la psicología narrativa entre otros tantos campos que toman al individuo en su singularidad biográfica como inherentes a los diferentes modos de narrar la vida, los acontecimientos, los discursos y sus prácticas discursivas. Así, dimensiones de reflexividad, temporalidad y experiencias biográficas son centrales para los dispositivos de indagación que se anclan en los modos como los sujetos viven, narran y dan significados a sus experiencias, mediante acontecimientos y sus prácticas discursivas.

## REFERENCIAS

- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum: Qualitative Social Research*, 6 (2), 1-35. (Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>)
- Badiou, A. (2006). *Logiques des mondes: l'être et l'événement 2*. Paris: Seuil.
- Benjamin, W. (1993). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. En Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura, história e cultura. Obras Escolhidas*. Vol. I. (pp. 198-196). São Paulo: Brasiliense.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2006). *A construção social da realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Bolívar, A. (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. En Abrahão, M. H. M. B.; Passeggi, M. C (Ed.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 27-69). Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdiPUCRS.
- Bolívar, A. e Domingo Segovia, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cássio, F. (Ed.) (2019). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo.
- Castro, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Coulon, A. (1995). *A Escola de Chicago*. São Paulo: Papirus.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. Salvador, 1 (1), 14-30. (Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>)
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*. 32 (2), 359-371. (Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200011&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200011&script=sci_abstract&tlng=pt))
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo/projeto*. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Delory-Momberger, C. (2012a). *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal-RN: EDUFRN.
- Delory-Momberger, C. (2012b). Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 523-740. (Recuperada de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>)
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique em éducation: fondements, méthodes, pratiques*. Paris: Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*. 1 (1), 133-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>
- [Ferrarotti, F. \(1988\). Sobre a autonomia do método biográfico. En Nóvoa, A. e FINGER, M. \(Ed.\). O método \(auto\)biográfico e a formação \(17-34\). Lisboa: DRH/MS.](#)
- [Ferrarotti, F. \(2013\). Sobre a ciência da incerteza: o método biográfico na investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Pedagogo; Angola: Mulemba.](#)
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du Savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gadamer, H.-G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. São Paulo: LTC.
- Goodson, I. (2019). *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp.

- Goffman, E. (2011). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Guajajara, S. (2019). Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. Cássio, F. (Ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 171-174). São Paulo: Boitempo.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográfica. En McEwain, H. y EGAN, K. (Ed.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Husserl, E. (1996). *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Jovchelovitch, S.; Bauer, M. W. (2010). Entrevista Narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (Ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 90-112). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Junqueira, R.D. (2019). A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: Cássio, F. (Ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 135-140). São Paulo: Boitempo.
- Kossoy, B. (2001). *Fotografia e história*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Mascaro, A. L. (2019). Dinâmica da Crise e do golpe: de Temer a Bolsonaro. *Margem Esquerda – Revista da Boitempo*, v. 32, 25-32. (Recuperado de <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/margem-esquerda-32-879>)
- Mead, G. H. (1982). *Espírito, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Vida de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Passeggi, M. C.; Souza, E. C. (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 6-26. (Recuperada de <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>)
- Passeggi, M. C. (1999). *Memoriais de Formação: processos de autoria e construção da identidade profissional*. Projeto de Pesquisa. FAP/UFRN, CNPq/PIBIC, CAPES, Natal.
- Paulani, L.M. (2019). Bolsonaro, o ultraliberalismo e a crise do capital. *Margem Esquerda Revista da Boitempo*, v. 32, 48-55. (Recuperado de <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/margem-esquerda-32-879>)
- Pineau, G. (2004). *Temporalidades formação*. São Paulo: Triom.
- Pontual, P. C. (2019). Educação popular e participação social: desafios e propostas para hoje. In: Cássio, F. (Ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 159-164). São Paulo: Boitempo.
- Ricoeur, P. (1976). *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Ed.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. In: Alliaud, A. y Suárez, D.H. (Ed.). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente* (pp. 93-137). Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.

- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En Souza, E. C. (Ed.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 63-86). Salvador: EDUFBA.
- Suárez, D. H. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En Bragança, I. F. S.; Abrahão, M. H. M. B.; Ferreira, M. S. (Ed.). *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 99-114). Curitiba: Editora CRV.
- Serrano, J.A. y Ramos, J.M. (2014). Boceto del espacio biográfico educativo en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, No. 62, 831-858. (Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/208>)
- Serrano, J. A. (2015). La entrevista: entre zozobras y salir victorioso en la indagación. En Souza, E. C. (Org.). *(Auto)Biografías e documentação narrativa. Redes de pesquisa e formação* (pp. 261-284). Salvador: EDUFBA.
- Serrano, J.A. y Ramos, J.M. (2017). Narrar a vida: deliberações no campo biográfico. En Martins, R.; Tourinho, I.; Souza, E.C. (Coords.). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*, pp. 75-97. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Serrano, J.A. y Ramos, J.M. (2018). Estudios biográficos en instituciones educativas en México. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, vol. 3, No. 8, 374-396. (Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4458>)
- Schütze, F. (1981). Prozesstrukturen des Lebensablaufs. In. Matthes, J.; Pfeifenberger, A. & Stosberg, M. (Ed.). *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (pp. 67-156). Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum der Universität ErlangenNürnberg.
- Schütze, F. (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. En Weller, W., Pfaff, N. (Ed.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação* (pp. 210-222). Petrópolis: Vozes.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB.
- Souza, E. C. (2011). Territórios das escritas do eu: pensar a profissão - narrar a vida. *Educação PUC RS*, 34, 213-220. (Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707/6359>)
- Souza, E. C. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação UFSM*, Santa Maria, 39 (1), 85-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>
- Souza, E. C. e Almeida, J. B. de (2012). Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. En Abrahão, M. H. M. B. (Ed.). *Pesquisa (auto)biográfica em rede* (pp. 31-49). Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB; Porto Alegre: EdiPUCRS.
- Souza, E. C. e Meireles, M. M. (2018). Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, 15 (39), 282-303. (Recuperado de <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966110>)

ESTUDIOS Y ENSAYOS

# La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada

*Research on life histories: from humanist identity to nomadic subjectivity*

Fernando Hernández-Hernández,\* Juana María Sancho Gil\*\*

Recibido: 17 de junio de 2020 Aceptado: 11 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Hernández-Hernández, F. y Sancho, J. M (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 34-45

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>

## RESUMEN

Este artículo aborda, desde la trayectoria investigadora de los autores y en diálogo con las aportaciones posthumanistas, el tema de la subjetividad en la investigación sobre historias de vida. Lo hace a partir de plantear cómo la perspectiva onto-epistemológica humanista guía buena parte de la investigación cualitativa de los años ochenta y noventa del pasado siglo. Esta orientación humanista, que afecta a cómo se plantea la investigación sobre historias de vida, coloca a la identidad de con quienes se investiga en una trama de dicotomías y binarismos. Esta trama, que resulta favorecedora de verdades y valores universales, se centra en el *cogito* cartesiano y en el supuesto de un sujeto investigador/investigado que sabe de sí. En la segunda parte del artículo planteamos un desplazamiento hacia una subjetividad posthumanista que presta atención a lo que sería una geografía de los ensamblajes. Este enfoque puede contribuir a que la investigación en historias de vida se lleve a cabo desde estrategias de montaje que hagan visible no la trayectoria de un sujeto singular, fijo y predecible, sino de los desplazamientos de un sujeto nómada y atravesado por multiplicidades. Con ello se trata de contribuir a una perspectiva de investigación que reconozca las limitaciones de “un” relato, que teorice la ética de las narraciones y que afronte los límites del “yo” narrativo.

**Palabras clave:** posthumanismo; nuevos materialismos; nuevos empirismos, subjetividades; nomadismo

## ABSTRACT

From the research trajectory of the authors and in dialogue with post-humanist contributions, this article addresses the issue of subjectivity in research on life stories. It does so by considering how the humanist onto-epistemological perspective guides a large part of the qualitative research of the 1980s and 1990s. This humanist orientation, which affects how life history research is approached, places the identity of those being researched in a web of dichotomies and binarisms. This plot, which is conducive to universal truths and values, focuses on the Cartesian *cogito* and the assumption of the researcher/researched who knows about themselves. In the second part we propose a shift towards a post-humanist subjectivity that pays attention to what would be a geography of assemblages. This approach can contribute to research into life histories from assembly strategies that make



\*Fernando Hernández-Hernández, [0000-0003-0375-1830](https://orcid.org/0000-0003-0375-1830)  
Universidad de Barcelona (España)  
[fdohernandez@ub.edu](mailto:fdohernandez@ub.edu)

\*\*Juana María Sancho Gil, [0000-0002-2941-5619](https://orcid.org/0000-0002-2941-5619)  
Universidad de Barcelona (España)  
[jmsancho@ub.edu](mailto:jmsancho@ub.edu)

visible not the trajectory of a singular, fixed, and predictable subject, but the displacements of a nomadic subject crossed by multiplicities. As this is about contributing to a research perspective that recognises the limitations of 'one' story, that theorises the ethics of narratives and that confronts the limits of the narrative 'I'.

**Keywords:** posthumanism; new materialisms; new empiricism, subjectivities; nomadism

## 1. INTRODUCCIÓN: Nuestra trayectoria por las historias de vida y la cuestión de la identidad como constructo humanista

A estas alturas de nuestra trayectoria investigadora de casi 20 años en historias de vida, nos parece necesario poner en relación lo que hemos aprendido en este campo con la cuestión que abordamos en este artículo: la necesidad de problematizar el fundamento humanista de esta perspectiva de investigación. Entramos en la investigación narrativa como perspectiva onto-epistemología y ética interpretativa en los inicios la década del milenio, influidos por el giro al yo (Hernández y Rifá, 2011) que recorría las ciencias sociales durante la década de 1990. Este giro configuró una perspectiva de investigación narrativa, considerada como una modalidad de investigación cualitativa que, en un sentido amplio, se basaba en narrativas que describían la acción humana (Casey, 1995-96). El término 'investigación narrativa' tuvo su carácter fundacional a partir del artículo que Conelly & Clandinin (1990) publican en *Educational Researcher*, en el que destacan una doble influencia que se relacionaba con el cuestionamiento –por su insuficiencia– del paradigma positivista/realista a la hora de captar y dar cuenta de las experiencias de vida de los seres humanos, y con la deriva que adopta la investigación en ciencias sociales hacia una investigación que recoja y dé sentido a esas experiencias. Este giro dio paso a una fecunda línea de investigación (Clandinin & Conelly, 1995), que se articula en torno a lo que Denzin (1997) denominó *narrativas del yo*, en la que quien investiga forma parte y aparece en un hilo narrativo, que no se impone al lector, sino que le deja lugar, para que establezca sus propios nexos y relaciones (Conelly & Clandinin, 2000). Este movimiento permitía “alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables a partir de destacar la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales” (Ellingson & Ellis, 2008, p. 450). En este marco, las investigaciones que tienen que ver con las historias de vida, especialmente de docentes, se vinculan con el interés de la academia por las situaciones, procesos, experiencias y posicionamientos vinculados, sobre todo, a cómo el profesorado construye y negocia su identidad, y a cómo aprende a ser docente (Maclure, 1993; Clandinin & Connelly, 1995; Goodson & Hargreaves, 1996; Gee, 2001; Goodson, 2003, 2004; Sfard & Prusak, 2005; Flores & Day, 2006).

Fue en este contexto en el que llevamos a cabo las investigaciones “Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes” (Sancho, 2011) y “Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios” (Sancho, 2013). Y, en particular con nuestra participación en el proyecto europeo PROFKNOW-Professional Knowledge in Education And Health: Restructuring work and life between the state and the citizens in Europe (Müller et al., 2008, 2011), en el que nos planteamos, a partir de historias de vida de docentes y enfermeras, comprender cómo los procesos de reestructuración que por entonces se afianzaban en países como Reino Unido y Estados Unidos, y que algunos años más tarde llegaron a otros países como España, estaban afectando a profesiones del cuidado en en-

fermería y magisterio. Esta investigación, realizada desde una perspectiva sociológica, las historias de vida se llevan a cabo no para dar cuenta de procesos individuales, sino para hacer visibles, a través de ellos, aspectos de la vida social, en este caso relacionados con la reestructuración profesional. Este estudio, seguía la divisa de Bourdieu (1990), quien plantea que los investigadores sociales deben procurar llevar los conceptos o categorías de análisis, que son productos del mundo social al que ellos pertenecen, a la realidad social que estudian. Lo que nos llevó a realizar historias de vida, en la línea propuesta por Goodson & Hargreaves (1996) y Goodson (2003, 2004) quienes focalizan las historias en los conceptos previamente establecidos. Este último autor fue uno de los coordinadores del proyecto *Profknow*. Investigación en la que, cuando comenzamos a realizar el análisis de las entrevistas, se nos plantearon dilemas relacionados con el ejercicio del poder del investigador, con su proyección teórica sobre las experiencias de los sujetos y con la tentación de establecer una posición interpretativa del yo.

Con este bagaje nos acercamos a la experiencia de jóvenes considerados como ‘fracasados’ para el sistema escolar (Hernández, 2011a). Continuamos recogiendo y construyendo historias de jóvenes en su relación con el saber en la escuela secundaria (Hernández, 2011b) y de jóvenes emigrantes de éxito académico (Sancho et al., 2012). Como hemos señalado, también prestamos atención a los docentes universitarios (Sancho, 2013) para tratar de comprender cómo experimentaban el impacto del cambio económico, social, cultural, tecnológico y laboral que afectaba a las universidades españolas, así como a sus vidas e identidades profesionales. También fueron las historias de vida las que nos permitieron acercarnos a cómo las maestras de primaria transitaban por su periodo de formación y los primeros años de su trayectoria profesional (Sancho Gil y Hernández-Hernández, 2014). En esta última investigación nos planteamos la necesidad de describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la constitución de la subjetividad profesional de los maestros y maestras de educación infantil y primaria, especialmente durante la formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela.

Todos estos estudios nos desvelaron la importancia de las experiencias biográficas, recogidas y articuladas en historias de vida, que daban cuenta de las trayectorias escolares y profesionales. Este recorrido nos llevó a reflexionar sobre qué aproximación a la subjetividad (como forma de conceptualizar el relato de vida de los sujetos) proyectábamos los investigadores en las historias de vida que construimos. Además de sobre los marcos onto-epistemológicos, metodológicos y éticos en los que fundamentamos las decisiones investigadoras. Como esta es una reflexión que viene de lejos, hemos dejado huella de la misma, tanto en artículos sobre historias de vida (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018), como en relación a la posicionalidad del investigador (Hernández-Hernández y Revelles Benavente, 2019; Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa, 2020) Algunas de estas aportaciones vuelven a aparecer en este texto, pues uno nunca parte de cero, para sustentar el desplazamiento, la novedad, si puede hablarse de esta manera, que aquí presentamos: el tránsito de una identidad humanista a una subjetividad posthumanista en la investigación cualitativa en general, y en las historias de vida, en particular

Antes de continuar es necesario una aclaración. A lo largo del texto optamos por la noción de subjetividad. Pero en la genealogía de la investigación narrativa y de las historias de vida, el concepto que se configuró durante tiempo como central fue el de identidad (personal, docente, profesional). Noción que deriva en buena medida de los trabajos de Erikson en los años 1950s

(Erikson, 1968). Guzmán Palacios (2017), en la revisión que realiza del término, señala dos corrientes principales a partir de la mitad de los años setenta del pasado siglo. La primera desde los estudios de Epstein (1978) quien, desde la antropología, caracteriza la identidad (individual y colectiva) como el proceso por el cual una persona intenta integrar sus diversos status y roles en una imagen coherente del yo. La segunda, a partir de los trabajos de Ehle (1989), se relaciona con las categorías de autoconcepto, autoestima, autoideal y autoconfianza, y pone el foco en cómo un sujeto se evalúa a sí mismo (autoestima), cómo desea ser (ideal de sí mismo) y lo seguro que está de sí mismo (autoconfianza). El elemento común entre ambas perspectivas, y que puede vincularse con las historias de vida, relaciona la identidad con lo que los individuos dicen sobre qué y cómo son y sobre cómo se relacionan con los demás (Gee, 2001). Los estudios sobre la identidad reconocen que las identidades no son constructos aislados sino co-construcciones entre el individuo, sus entornos (*surroundings*) y sus relaciones. Por lo tanto, la identidad se focaliza en los individuos, sus acciones y su ‘agency’ –capacidad de acción, capacidad de ser– (Shanahan, 2009). Como se ha señalado en Hernández (2019) esta visión de la identidad –y la investigación sobre historias de vida que trata de reflejarla– se vincula a una investigación interpretativa que Lather (2013) denomina como convencional y que surge de una visión humanista que proyecta un sujeto al que se le supone que tiene una voz auténtica y genuina. Esa voz y las acciones de ese sujeto son las que le posibilitan realizar descripciones transparentes de las experiencias vividas, al tiempo que se asume que los métodos que facilitan esas descripciones pueden acercarnos a la ‘verdad’ de la experiencia de los sujetos.

Cuando nos comenzamos a acercarnos en las historias de vida a la cuestión de la identidad relacionada con los docentes, se tendía a perfilarla como un referente de características estables e íntegras, proyectando una visión moderna del sentido de ser que, ya por entonces cuestionada desde posiciones construccionistas (Gergen, 1991; Grodin & Lindlof, 1996). El reflejo de esta aproximación se puede encontrar, si se revisan las aportaciones presentadas a las diferentes jornadas sobre Historias de Vida en Educación organizadas desde diferentes universidades españolas (Hernández, Sancho y Rivas, 2011; Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012; Lopes, Hernández, Sancho y Rivas, 2013). En las contribuciones se aprecia, como preocupaciones principales: la búsqueda de métodos de análisis –por lo general tematizaciones– de las transcripciones de las entrevistas con los colaboradores; el tránsito entre los relatos de vida, que ponen en énfasis en el carácter reconstructivo de la narración individual de la experiencia (*life stories*) y las historias de vida (*life histories*) en las que el interés está en aquello que lo individual nos permite comprender de la vida social; la profundización en el sentido y el valor de la ‘experiencia’ como evidencia para la investigación; y la búsqueda de relaciones –a veces teleológicas– entre el pasado y el presente de los docentes. Con la perspectiva de casi dos décadas, y conscientes de que estas prioridades lo eran también para la comunidad investigadora de entonces, como hemos apuntado en Hernández (2019), hoy consideramos que estos enfoques de las historias de vida quizá no tenían en cuenta que poner la centralidad en la voz y la experiencia de los sujetos plantea problemas relacionados con el sentido androcéntrico de la subjetividad y la experiencia, la interpretación que de ella realiza quien investiga y la ontología y epistemología humanista que lo guía. Lo que hace necesario, como señala Biesta (2013) evitar “ciertas otras palabras y conceptos, en particular la noción de *identidad*, que tiene más que ver con las formas en que nos identificamos dentro de los órdenes y tradiciones existentes que con las formas de actuar y ser que están “fuera” de esto” (p. 18, énfasis original). (Traducción de los autores).

Quizá por todo lo anterior, Jackson y Mazzei (2011) recogen –en relación con la investigación autoetnográfica– algunos cuestionamientos que también se pueden atribuir a las historias de vida de docentes: ser poco analíticas y autoindulgentes, ensimismadas, sentimentales y románticas. Nosotros, como han hecho las autoetnógrafas, podríamos responder a estas críticas diciendo que son formas más encarnadas (Sparkes, 2007), políticas (Holman-Jones, 2005), veraces (Ellis, 2001; Ellis y Bochner, 2000), experimentales (Bochner y Ellis, 1996) y reflexivas (Ellis & Bochner, 2000) de hacer ciencia social. Sin embargo, estas críticas las consideramos una oportunidad para participar en la reflexión en torno a la necesidad de que las historias de vida “anhelen ser utilizadas en lugar de analizadas; ser contadas y recontadas en lugar de teorizadas y establecidas” (Ellis & Bochner, 2000, p. 744). Como ellas, tratamos de buscar una narración que reconozca las limitaciones de “un” relato, que teorice la ética de tales relatos, que trabaje los límites del “yo” narrativo y que se plantee, como señalan Alicia Jackson y Lisa Mazzei (2011) que la cuestión no se centra en qué ‘es’ la investigación autoetnográfica (en historias de vida) sino en lo que se pretende ‘hacer’ en y con ella.

Porque estas cuestiones nos afectan, en la investigación sobre las historias de vida de docentes que se encontraban en los cinco primeros años de ejercicio profesional (Sancho Gil y Hernández Hernández, 2014), comenzamos a revisar la noción de identidad docente en cuanto constructo. Un constructo que deviene de una trama de permanentes interacciones de los individuos –cada uno con su bagaje biológico, biográfico y social–, con las políticas educativas, los compañeros, las estructuras y relaciones de poder de los centros, el alumnado y las familias. Esta concepción no fija de la identidad, se vincula, como señala Lather (2013), con una perspectiva de la investigación cualitativa que comienza a reconocer múltiples realidades, voces, textos que se recogen y presentan de maneras desordenadas. Donde la centralidad ya no está en la identidad de quien da cuenta de su experiencia, sino de las relaciones que la posibilitan. Lo que lleva a introducir nociones como reflexividad, diálogo, empoderamiento, etc., que permanecen dentro del marco onto-epistemológico humanista, que se fundamenta en los conceptos humanistas de lenguaje, realidad, conocimiento, poder, verdad, resistencia y sujeto. Esta investigación nos abrió el camino hacia una revisión de la noción de identidad y de la investigación humanista que nos había guiado en nuestra aproximación a las historias de vida. Revisión que comenzó a articularse cuando, en el contexto del proyecto de investigación sobre cómo aprenden los docentes (Hernández, Aberasturi, Sancho y Correa, 2020) nos acercamos al giro postcualitativo (Hernández-Hernández y Revelles Benavente, 2019). Lo que nos ha llevado a considerar el sentido de lo que puede ser investigar desde otras coordenadas onto-epistemológicas, metodológicas y éticas, y desde una noción de subjetividad de la que damos cuenta en el siguiente apartado.

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN: LASUBJETIVIDADDESDEUNAPERSPECTIVAPOSTHUMANISTA

Smithers y Eaton, 2017 señalan que una limitación de la teorización sobre la identidad y la subjetividad desde perspectivas psicológicas y postestructuralistas es la indexación negativa y las limitaciones que se imponen a las posibilidades para el devenir humano (y no humano). Para esquivar este condicionamiento hemos tomado las aportaciones de la perspectiva posthumanista, y en particular las referencias a la subjetividad nómada de Rossi Braidotti.

Como hemos recogido en Hernández-Hernández (en prensa), Snaza et al., (2014) señalan que el significado del ser humano en relación con las tecnologías, los animales y los objetos es inseparable de la necesidad de repensar los conceptos que utilizamos para entender cómo se relacionan las cosas –vivas y no vivas–, especialmente en la política y el conocimiento. En esta dirección, Braidotti (2013/2015), siguiendo el camino iniciado por Haraway (1984/1991), señala que esta relación está encarnada y arraigada en las prácticas de vida, en las condiciones históricas y los lugares en los que habitan los cuerpos. En esta ontología, la subjetividad no se diluye como en el proyecto humanista, ni se configura como un “sujeto ausente” o unificado (Deleuze y Guattari, 1972/1973). Desde esta mirada, la subjetividad posthumana reconfigura las identidades y las prácticas humanísticas de manera que producen nuevas subjetividades y formas de hacer que aún no han sido codificadas en modelos heteronormativos y/o disciplinarios (Braidotti, 2013/2015). Este planteamiento, según Braidotti, conlleva un “*conceptual earthquake*” que está afectando al campo de las humanidades, y que pensamos podría ayudar a la investigación en historias de vida a revisar sus fundamentos. La posición de Braidotti es que el proyecto humanista, que se conecta y deriva del legado de la Ilustración, ha puesto de manifiesto sus contradicciones relacionadas con el gobierno de las oposiciones binarias (humano-animal; humano-máquina; vivo/no vivo; naturaleza-cultura) y las relaciones de poder constituidas a partir de estas oposiciones. Una consecuencia de estas contradicciones ha sido hacer visible que el proyecto humanista era/es, en buena medida, a la vez eurocéntrico y racista. Para salir de estas contradicciones una de las nociones es la de subjetividad. Rossi Braidotti, como parte de un proyecto más contra la rigidez metodológica, el esencialismo y el universalismo, enmarca la subjetividad en una perspectiva nómada que surge en medio de las dislocaciones introducidas por las estructuras capitalistas avanzadas, la proliferación de tecnologías y las limitaciones de la teorización psicológica sobre nuestra comprensión de la identidad (Smithers & Eaton, 2017). Braidotti plantea este sentido de la subjetividad a partir de reconocer que: “vivimos en procesos permanentes de transición, hibridación y nomadización. Y estos estados intermedios y los escenarios desafían los modos de representación teórica establecidos, precisamente porque son zigzagueante, no lineales y orientados a los procesos, no impulsados por conceptos” (Braidotti, 2011b, p. 217). El nomadismo al que se refiere Braidotti se proyecta como una posibilidad de posicionamiento del sujeto a través de una confluencia de factores indicativos de la época actual. En este sentido, la subjetividad nómada tiene sus raíces en un imperativo ético de movimiento, cambiando nuestras narrativas teleológicas de control, que denomina ‘potestas’ hacia el reconocimiento de la relacionalidad ética en los espacios ecológicos, cosmológicos y tecnológicos cambiantes.

Este movimiento posibilita que, en lugar de consignarnos a posiciones de sujeto o identidad particulares, la subjetividad nómada nos ofrece nuevas oportunidades para abrir el mundo a estructuras políticas radicalmente diferentes. La subjetividad nómada se abre a un mundo posthumano, reconociendo la conectividad relacional entre los humanos, otras especies, tecnologías, espacios geográficos, tiempos cronológico y aiónico (circular). Algo que resulta necesario en la comprensión de la perspectiva situada de la subjetividad comprometida. Tal enredo desplaza las discusiones de las perspectivas exclusivamente humanas (antropomórficas) e interrumpe en las nociones de subjetividad individual, dando paso a la subjetividad relacional. El pensamiento relacional, enfocado no sólo en términos de relaciones humanas (como hace el construccionismo social), hace posible un mundo que no se centra en el sujeto controlado en/dividido, sino en el

potencial del desarrollo de cada momento presente. Este desplazamiento hacia la subjetividad nómada resulta clave para mover el foco de las historias de vida desde la identidad, pues considera al sujeto y la subjetividad no solo como relacional sino constituida en y por la multiplicidad y está simultáneamente encarnado y localizado, no sólo geográficamente, sino también efectivamente a lo largo de jerarquías de género, etnia y clase. Este cuestionamiento posibilita nuevos tipos de subjetividades que encontramos en los mestizajes culturales y en la actual propagación de una diversidad de géneros y sexualidades, además de las ya señaladas interconexiones entre humanos y no humanos. En consecuencia, esta subjetividad es más caótica que controlada, más distribuida que autónoma.

Este movimiento celebra las diferencias metodológicas y la complejidad de la investigación cualitativa –y las historias de vida– y aboga por una mayor apertura, imaginación y asunción de riesgos, especialmente para llevar a cabo investigaciones basadas en “post-teorías” (nuevo materialismo, nuevo empirismo, posthumanismo (ver Sancho-Gil & Correa-Gorospe (2019), Revelles Benavente & Sancho-Gil (2020) para una introducción a estos campos de estudio). Estas nuevas ontologías demandan desplazamientos metodológicos, afrontar incidentes, saltos conceptuales y deslizamientos, así como hacer evidentes los vínculos teóricos. En la investigación humanística cualitativa convencional (St. Pierre, 2011) –la que nos ha guiado en las historias de vida– las referencias metodológicas y los métodos que las conectan con la realidad suelen considerarse relativamente simples y concretos, en comparación con lo que sucedería si se consideraran las subjetividades de manera más compleja. Lo que podría contribuir a generar conocimientos, conceptos y argumentos de manera diferente. Este marco permite pensar el sentido de la investigación de historias de vida desde otra perspectiva, con otros fundamentos y propósitos. Pero, sobre todo, nos permite argumentar que la investigación no se limita a seguir un camino prefijado, en el que se aplican métodos, para dar cuenta de los resultados previstos en las preguntas iniciales (Hernández-Hernández, 2019, p. 27).

Las autoras citadas (Braidotti, Haraway, Lather, St. Pierre), y otras que se mueven en esta dirección (Kohler-Riessman, 2008; Jackson & Mazzei, 2012; Revelles Benavente, 2018, entre otras) problematizan la tradición humanista que ha guiado las historias de vida al tiempo que buscan alternativas en el sentido de la invitación que realizan Lather y St. Pierre (2013):

Si dejamos de privilegiar el saber sobre el ser; si rechazamos las suposiciones positivistas y fenomenológicas sobre la naturaleza de la experiencia vivida y del mundo; si renunciamos a la lógica representacional y binaria; si vemos el lenguaje, lo humano y lo material no como entidades separadas mezcladas entre sí sino como completamente imbricadas “en la superficie” –si hacemos todo eso y cuanto más se abra– ¿será posible la investigación cualitativa tal como la conocemos? Tal vez no. (p. 630). (Traducción de los autores).

Reconocer estos ‘si’ supone reconocer que quien investiga siempre está enredada (*entangled*) en una trama que le antecede y que interviene en el proceso de la investigación. Esta situación de enredo lleva a Lather y St. Pierre (2013) a cuestionar el sentido que se le da a la investigación cualitativa, y añadimos nosotros, a algunas tendencias dominantes en las historias de vida:

El enredo hace que todas las categorías de investigación cualitativa humanista sean problemáticas. Por ejemplo, ¿cómo determinamos el “objeto de nuestro conocimiento”, el “problema” que queremos estudiar en el ensamblaje? ¿Podemos desconectarnos del enredo de alguna manera (el “Yo”) y luego desconectar cuidadosamente alguna otra pequeña parte del enredo (el “Otro”) el tiempo suficiente para estudiarlo? ¿Qué ontología nos ha permitido creer que el mundo es estable para que podamos hacer todo eso de la individuación? ¿Y a qué precio? ¿Cómo pensamos que un “problema de investigación” en la imbricación de un ensamblaje agéntico de diversos elementos que están constantemente intra-actuando, nunca estables, nunca iguales? (p.630). (Traducción de los autores).

Según St. Pierre (2011), estos giros “anuncian una ruptura radical con los supuestos humanistas, modernistas, imperialistas, representacionistas, objetivistas, racionalistas, epistemológicos, ontológicos y metodológicos del pensamiento y la práctica de la Ilustración occidental” (p. 615). Cambios que pueden contribuir a otro sentido de la investigación en historias de vida en educación.

### 3. CONCLUSIONES. UNA SUBJETIVIDAD NÓMADA EN LAS HISTORIAS DE VIDA

La investigación en historias de vida, especialmente en el campo de la educación y relacionada con las trayectorias de docentes, supuso una aportación relevante desde el giro narrativo que contribuyó, no solo a dar valor a la experiencia, sino a considerar la complejidad de los individuos y evitar su reduccionismo a categorías simplificadoras y previamente definidas. Sin embargo, y como ha sucedido con otras formas de investigación cualitativa, las historias de vida han podido caer en el metodocentrismo. Es decir, en la preocupación por el análisis y tematización de las transcripciones de las entrevistas, y por considerar a los sujetos que se narran y que colaboran en la investigación desde el prisma de una concepción humanista del sujeto, tal y como hemos señalado más arriba.

Lo que nos lleva como alternativa, y siguiendo a Braidotti (2006, 2011, 2014), a rastrear el sentido de un sujeto nómada para comprender, por ejemplo, la red de relaciones de poder que lo constituyen. Braidotti (2006) sitúa al sujeto nómada en la intersección con las fuerzas relacionales externas, para cuyo estudio se requiere afrontarla como ensamblajes. Encontrarlos es una cuestión de geografías, porque se trata de apuntar en el relato orientaciones, puntos de entrada y salida en un constante despliegue. Donde nociones como frontera, encuadre o prácticas de contención son cruciales para toda la investigación. Al desarrollar una política de localización, Braidotti sugiere que la labor del montaje es “una forma de incorporar la práctica crítica en una perspectiva específicamente situada, evitando las generalizaciones universalistas y fundamentándola para hacerla responsable” (2006, p. 79). Esto lleva, en la investigación sobre historias de vida, a estar atento, parafraseando a Fendler (2015, p. 19-20) a esas orientaciones, puntos de entrada y salida y despliegues constantes que sostienen y apoyan los trayectos de los sujetos, como práctica de investigación en torno a una subjetividad nómada.

Todo lo anterior tiene repercusiones para la investigación en historias de vida, si se tienen en cuenta las propuestas que plantea Stephanie Springgay (2015), a la hora de realizar una investigación que asuma los planteamientos desgranados en este artículo. En primer lugar, para mantener la tensión del movimiento frente el empleo de ‘métodos’ preestablecidos a favor de procedimientos que surgen “in the midst of the research process” (p. 81). En segundo lugar, para

adoptar una construcción procesual, que considera la investigación no como rígida o limitada por un método, sino como una “ongoing construction” que sólo puede conducir “a approximate rigorous abstractions” (p. 84). Algo que implica desafiar las nociones tradicionales de investigación centradas en la causalidad lineal a las que con frecuencia tiende la investigación en historias de vida. Finalmente, respondiendo a la invitación de Elizabeth St. Pierre (2013), Springgay pide a los investigadores educativos que consideren la idea de una investigación sin datos preestablecidos, fijos, concretos y aislados, pues la investigación posthumanista persigue lo que es relacional y procesual. Lo que supone un desafío para quienes transitamos en el campo de las historias de vida en educación.

## AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a los revisores anónimos que con sus valiosos comentarios y sugerencias han hecho que mejorara la calidad y claridad de este artículo.

## REFERENCIAS

- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Bochner, A. & Ellis, C. (2002). *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature, and aesthetics*. Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Braidotti, R. (2011a). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual deference in contemporary feminist theory* (2nd ed.). New York, NY: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2011b). *Nomadic theory: The portable Rosi Braidotti*. New York, NY: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2014). Writing as a nomadic subject. *Comparative Critical Studies*, 11(2): 163-184
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions: On nomadic ethics*. Cambridge, UK and Malden, MA: Polity Press.
- Braidotti, R. (2013/2015). *Lo Posthumano*. (Traducción Juan Carlos Gentile). Barcelona: Gedisa.
- Casey, K. (1995-96). The new narrative research in education. *Review of research in Education*, 21, 211-253.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, M. & Clandini, J. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (4), 2-14.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972/1973). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. (Traducción Francisco Monge). Barcelona: Barral editores.
- Ehle, M.J. (1989). Self-perception and learning. *Education and Society*, 7(1), 46-51.
- Ellingson, L. & Ellis, C. (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (eds.). *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). New York: The Guildford Press.

- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, and reflexivity: Researcher as Subject. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ellis, C. (2001). With mother/with Child: A true story. *Qualitative Inquiry*, 7(5), 598-61
- Epstein, A. L. (1978). *Ethos and Identity. Three Studies in Ethnicity*. London: Tavistock Publications.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton
- Fendler, R. (2015). Navigating the eventful space of learning: Mobilities, nomadism and other tactical maneuvers. Barcelona: Universitat de Barcelona. Depòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/67739>
- Flores, M. A. & Day, Ch. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gergen, K.J. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Goodson, I. (ed.), (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professionals Lives*. London: Falmer Press.
- Grodin, D. & Lindlof, T.R. (1996). *Constructing the self in a mediated world*. London: Sage.
- Guzmán Palacios, L.A. (2017). La construcción de la identidad profesional docente. Girona: Dipòsit Digital Universitat de Girona.
- Haraway, D. (1984/1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. (Traducción Manuel Talens). Madrid: Cátedra.
- Hernández, F. (Coord.). (2011a). Cap a una escola secundària inclusiva. Sabers i experiències de joves em situació d'exclusió. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15963>
- Hernández, F. (Coord.). (2011b). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. Barcelona: Universitat de Barcelona. Depòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Hernández-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. *Investigación en la Escuela*. Revista internacional de investigación e innovación educativa, 99: 1-13. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>
- Hernández, F. y Rifà, M. (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (coord.) (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Barcelona. Universitat de Barcelona. Depòsit digital: <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hernández-Hernández, F. & Sancho-Gil, J.M. (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar*, 54(1), 1-15. <http://hdl.handle.net/10.5565/rev/educar.913>

- Hernández-Hernández, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones, *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. <http://doi.org/10.6018/j/387001>
- Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. M. y Correa, J. M. (coords.), (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. (en prensa). El posthumanismo como apertura a otros modos de conocer: pensar y plantear una educación y una investigación posthumana. En R. Huerta y A. Alonso Sanz (coords.) *Humanidades digitales y pedagogías culturales: Saberes virales para una nueva educación*. Barcelona: Ediciones UOC.
- Holman-Jones, S. (2005). Auto Ethnography: Making the Personal Political. En N.K Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp-763-791), Sage, Thousand Oaks, [https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/15418/tlagp\\_20180228.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/15418/tlagp_20180228.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research*. London, New York: Routledge.
- Jackson, A.Y. & Mazzei, L.A. (2008). Experience and “I” in Autoethnography. *International Review of Qualitative Research*, 1 (3), 299-3. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3282.4800>
- Kohler-Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koro-Ljungberg, M. (2015). *Reconceptualizing qualitative research*. Methodologies without Methodology. London: Sage.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 634-645. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>
- Lather, P. & St. Pierre, E. A. (2013). Introduction: Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas, J.I. (coord.) (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital: <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Revelles-Benavente, B. y Sancho-Gil, J.M. (2020). Re-explorando la “materia”: Implicaciones para la investigación educativa y social. En J.M. Sancho Gil, F. Hernández, L. Montero Mesa, J. Pablos Pons, I. Rivas-Flores, & A. Ocaña Fernández (coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 37-50). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M. y Núñez, C. (coord.) (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Sancho, J.M. (Coord.) (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M. (Coord.) (2013). Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44965>

- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Sancho, J.M. y Hernández-Hernández, F. (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J.M., Hernández-Hernández, F., Herraiz, F., Padilla Petry, P., Fendler, R., Arrazola, A., Giró, G. y Valenzuela, R. (2012). Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional. Barcelona: Universitat de Barcelona. Depòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/32672>
- Sancho-Gil, J.M. y Correa-Gorospe, J.M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria *Educatio Siglo XXI*, 37, 115-140. <http://doi.org/10.6018/educatio.387041>
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Shanahan, M-C. (2009). Identity in science learning: exploring the attention given to agency and structure in studies of identity, *Studies in Science Education*, 45(1), 43-64, <http://doi.org/10.1080/03057260802681847>
- Smithers, L.E. & Eaton, P. W. (2017). Nomadic Subjectivity: Movement in Contemporary Student Development Theory.
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, J., Wallin, J. & Weaver, J. (2014). Toward a Posthumanist Education, *Journal of Curriculum Theorizing*, 30 (2), 39-55.
- Sparkes, A.C. (2007). Embodiment, academics, and the audit culture: A story seeking consideration. *Qualitative Research*, 7(4), 521-550
- Springgay, S. (2015). Approximate-Rigorous-Abstractions”: Propositions of Activation for Posthumanist Research. In N. Snaza & J. Weaver, (Editors). *Posthumanism and Educational Research*. (pp.76-88). New York, NY: Routledge.
- St. Pierre, E. (2011). Post Qualitative Research: The Critique and the Coming After. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4a ed. Revisada), (pp. 611-625). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

ESTUDIOS Y ENSAYOS

# Narrativa y educación con perspectiva decolonial

## *Narrative and education with decolonial perspective*

José Ignacio Rivas-Flores,\* María Jesús Márquez-García,\*\* Analía Elizabeth Leite-Méndez,\*\*\*  
Pablo Cortés-González\*\*\*\*

Recibido: 31 de mayo de 2020 Aceptado: 14 de junio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>

### RESUMEN

En este artículo planteamos la investigación narrativa en educación desde una posición “otra”, es decir, alejada de una perspectiva epistemológica interpretativa, hegemónica e influenciada por un pensamiento neoliberal gerencialista de la educación, que se sitúa en una posición utilitarista-asimétrica entre investigador/a-participante. Esta posición jerárquica “subalterniza” a las personas vulnerables, especialmente de los colectivos marginados en la escuela y socialmente. Conformamos un recorrido epistemológico y metodológico en otro sentido, pensamos la investigación narrativa en educación en clave decolonial como un proceso ético-político, de relación, de diálogo y de co-interpretación horizontal, en el que co-participamos en un proceso de transformación y acción colectiva. Entendemos que la narrativa y la transformación, global y local, personal y colectiva, se articulan en un mismo escenario.

El giro decolonial plantea un doble desafío a la investigación narrativa, por una parte resignificar el conocimiento, las metodologías, el contexto académico y el sentido de la narrativa como proceso decolonizador; y por otro, nos sitúa en el terreno de la vida para co-construir, en el contexto social y educativo, espacios de saberes compartidos y de acción conjunta, con metodologías de carácter performativo que provoquen un debate social y educativo alternativo.

**Palabras clave:** transformación social; epistemologías; metodologías horizontales

### ABSTRACT

In this paper, we show narrative research in education from a position “other”. That is, a perspective that works away from an interpretive, hegemonic epistemological perspective, which is influenced by a neoliberal managerialist view of education, situated in a utilitarian-asymmetric position between researcher/participant. This



José Ignacio Rivas-Flores  
<https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>  
Universidad de Málaga (España)  
[i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es)

María Jesús Márquez-García  
<https://orcid.org/0000-0002-2220-3795>  
Universidad de Málaga (España)  
[mariajesusmarquez@uma.es](mailto:mariajesusmarquez@uma.es)

Analía Elizabeth Leite-Méndez  
<https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>  
Universidad de Málaga (España)  
[aleite@uma.es](mailto:aleite@uma.es)

Pablo Cortés-González  
<https://orcid.org/0000-0002-9604-044X>  
Universidad de Málaga (España)  
[pcortes@uma.es](mailto:pcortes@uma.es)

## ESTUDIOS Y ENSAYOS

# Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”

## *Narrative reflexivity: “life, lived experience and science”*

María Passeggi\*

Recibido: 1 de junio de 2020 Aceptado: 8 de julio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciencia”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es contribuir a los estudios sobre la reflexividad narrativa que se traduce en los procesos de producción y recepción de narrativas autobiográficas. Cuestiono la vacilante entrada de la subjetividad en la investigación cualitativa, adoptando la perspectiva propuesta por Dilthey (2010), que considera inseparables los vínculos entre “la vida, la experiencia vivida y la ciencia”. Pretendo problematizar la reflexividad narrativa como una capacidad humana para comprender y dar sentido a lo que pasa y a lo que nos pasa (Larrosa, 2002). Los comentarios se sitúan en el ámbito de los enfoques narrativos en educación, más específicamente, en el de las historias de vida en formación (Pineau & Le Grand, 2014), de la investigación biográfica en educación (Delory-Momberger, 2005) y de la investigación (auto)biográfica (Passeggi & Souza, 2017). Discutiré desde estos enfoques los retos de un paradigma narrativo-autobiográfico, defendiendo la importancia de nociones arraigadas en la experiencia humana. Esto me permite proponer tres dimensiones de la subjetividad que se estructuran en la narración y según el esfuerzo reflexivo y hermenéutico del sujeto para establecer interconexiones entre las experiencias vividas y la consciencia histórica. Las consideraciones finales van en el sentido de subrayar que el conocimiento producido en los enfoques constitutivos del paradigma narrativo-autobiográfico tiene por objeto establecer interconexiones entre la singularidad del yo (auto), la vida (bios) y el discurso científico (grafía).

**Palabras clave:** reflexividad narrativa; subjetividad; experiencia; consciencia histórica

### ABSTRACT

The aim of this article is to contribute to studies on the narrative reflexivity that is translated into the processes of production and reception of autobiographical narratives. I question the hesitant entry of subjectivity into qualitative research, adopting the perspective proposed by Dilthey (2010), who considers the links between “life, lived experience and science” to be inseparable. I intend to problematize the narrative reflexivity as a human capacity to understand and give meaning to what happens and to what happens to us (Larrosa, 2002). The comments are located in the area of narrative approaches in education, more specifically, in that of life stories in professional education (Pineau & Le Grand, 2014), biographical research in education (Delory-Momberger, 2005), and (auto)biographical research (Passeggi & Souza, 2017). From these approaches, I will

---

1 El artículo está vinculado a dos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Innovación y Comunicaciones-Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico: 1) Maria Passeggi, proceso N° 443695/2018-0); 2) Maria Passeggi. (proceso n° 307063/2019-4).



discuss the challenges of a narrative-autobiographical paradigm, defending the importance of notions rooted in human experience. This allows me to propose three dimensions of subjectivity that are structured in the narrative and according to the reflexive and hermeneutic effort of an individual to establish interconnections between lived experiences and historical consciousness. The final considerations emphasize that the knowledge produced through approaches of the narrative-autobiographical paradigm has the objective of establishing interconnections between the singularity of the self (auto), life (bios) and scientific discourse (graphics).

**Keywords:** teaching; narrative; neoliberalism; panopticon; COVID19; professional relationships

## 1. PARA EMPEZAR: “¡NARRAR ES NECESARIO!”

El individuo no es un sujeto por decisión divina, sino por el esfuerzo de liberarse de las restricciones y reglas para organizar su experiencia. El se define por su libertad y no por sus roles sociales.

Alain Touraine (1992, p. 178)

En el año 2020, experimentamos un cambio causado por las condiciones sanitarias, puestas al descubierto ante la pandemia mundial de covid-19, cuyos impactos requieren una mayor reflexión sobre los actuales órdenes económico, laboral, social, cultural y educativo. En el diálogo entre la educación y la salud (sufrimiento social y psicológico), las soluciones señaladas tratan de reunir la escuela y la familia, los estudiantes y los maestros para reducir al mínimo los riesgos de aislamiento obligatorio, abandono, ausencias prolongadas, cambios en la vida cotidiana de cada persona y de la comunidad.

No es sin razón que se multiplican los llamamientos en este momento para escribir sobre cómo los riesgos impactan en la vida, repercuten en las condiciones emocionales, sociales, rutinarias, afectivas, laborales. En resumen, esta conmoción mundial ha creado un tiempo para el testimonio personal, un tiempo más humano. Un tiempo en el que se pide a la subjetividad que se exprese, que se inscriba en el flujo de los discursos colectivos. Un tiempo en que se valoran las narraciones de la experiencia vivida por niños, jóvenes, adultos, ancianos. ¡Es necesario narrar, para que podamos comprender! Como diría Hannah Arendt (2008, p.33), para quien escribir era “parte del proceso de comprensión”. ¡”Postar”!, “Hacer *lives* en youtube”, “instagram”, “facebook”! Y navegar por el mundo digital para ver y leer con otra mirada. Narrar y escuchar para (re)inventar(se), crear, resistir.

¿Por qué razón la voz de cada persona se vuelve tan pertinente? Tal vez porque la apreciación de la subjetividad se opone a la opción canónica de las abstracciones (objetivas), la generalización (estudiantes, profesores, hombres, mujeres, niños, gente, escoria, élite), que ocultan la singularidad (subjetiva) del yo (auto). En la escuela, como en la vida, la subjetividad aparece, en general, cuando se busca un rostro: ¿Quién es?, sea para alabar o punir. Y cuando la persona aparece en su individualidad, es cuando se entienden mejor las conexiones entre el evento, la vida personal, la existencia, la rendición y/o la resistencia.

Lo que vemos, sin embargo, es la vacilante y dudosa entrada de la subjetividad y de la vida en las prácticas y la investigación cualitativa en la educación. Frente a esta ausencia, desde el dece-

nio de 1980 los enfoques narrativos han venido construyendo un paradigma narrativo-autobiográfico para abordar cuestiones humanas fundamentales en la educación y la formación. En este sentido, el objetivo de este artículo es discutir la reflexividad narrativa, o autobiográfica, como un proceso por el cual la persona, al volverse sobre sí misma, se despliega como objeto de reflexión y sujeto de la narración, indagando sobre el mundo y la vida, constituyéndose al mismo tiempo en el autor-personaje-narrador de la reflexión realizada. Cuestiono primero esta entrada vacilante y clandestina de la subjetividad en la educación, adoptando la perspectiva defendida por Dilthey (2010, p.95), que considera inseparables los vínculos entre “la vida, la experiencia vivida y la ciencia”. A continuación, trato de situar la noción de reflexividad de un punto de inflexión narrativo que tuvo lugar alrededor de los años 80, y que reconoce el esfuerzo humano de la interpretación para acceder a la conciencia histórica, aunque siempre provisional. Me centraré, en la secuencia, en las apuestas de un paradigma narrativo-autobiográfico, defendiendo la importancia de las nociones arraigadas en la experiencia humana. Esto me permite proponer tres dimensiones de subjetividad que se estructuran en la narración y según el esfuerzo reflexivo y hermenéutico de quienes narran, para establecer conexiones entre las experiencias vividas y la construcción de la historicidad. Las consideraciones finales van en el sentido de destacar que el conocimiento producido en los planteamientos constitutivos del paradigma narrativo-autobiográfico tiene como objetivo dar visibilidad a la singularidad del yo (Auto), a la vida (Bíos) personal y colectiva en sus relaciones con el discurso (Grafía) personal y científico, en una sociedad en profunda mutación.

Alineo mis comentarios con lo que Alain Touraine (1992, p. 178) dice en el epígrafe que abre este texto: “El individuo no es un sujeto por decisión divina, sino por el esfuerzo de liberarse de las restricciones y reglas para organizar su experiencia. Se define por su libertad y no por sus papeles”. Lo que es válido para el individuo, es válido para el colectivo e indispensable para las ciencias que se ocupan a la especie humana. ¿De qué manera y cómo los enfoques narrativos proporcionarían caminos para la liberación de las restricciones, para organizar las experiencias y los conocimientos producidos por ellas en la base de otra forma de vinculación entre sujeto y vida, educación y el discurso científico?

## 2. “LA VIDA, LA EXPERIENCIA VIVIDA Y LA CIENCIA”

La autobiografía es la forma más elevada e instructiva en la que nos llega la comprensión de la vida.

Wilhelm Dilthey (2010, p.178)

La investigación cualitativa, en la pluralidad de sus planteamientos teórico-metodológicos, se basa en las formas en que los agentes sociales ven y viven la vida en los más diversos contextos histórico-culturales estudiados. La experiencia vivida y narrada se convierte así en su materia prima, su fuente principal de investigación. Sin embargo, como afirma Ferrarotti (2014, p. 106, énfasis añadido por el autor), “la ‘subjetividad’ inmanente a cualquier documento narrativo o autobiográfico [...] queda oculta por una hermenéutica de la biografía que sólo utiliza sus aspectos objetivos”. Una epistemología basada en la objetividad, que cristaliza sus resultados en abstracciones objetivas, tiene también el poder de encerrar la vida, desencarnar la experiencia vivida y borrar las conexiones entre ellas y la ciencia, sacando los objetos humanos estudiados

del horizonte en el que se estructuran la experiencia y el conocimiento producidos por las personas que viven el aprendizaje, la disidencia, el éxito, el fracaso, el miedo, la presión y el conflicto. Para Dilthey (2010a, p. 95), “la vida, la experiencia de vida y las ciencias humanas se encuentran así en una conexión interna estable y una relación de reciprocidad”. Si esto es cierto, ¿por qué se ha tardado tanto en considerar la vida, la experiencia de vida y la reflexión sobre ellas como parte constitutiva del discurso científico? ¿Le faltaba interés o no tenía los medios para tomarlos en serio?

Es importante recordar que la obra de Dilthey (1833-1911) es poco conocida en Brasil, lo que puede verse en las recientes traducciones de dos de sus principales estudios para fundamentar las ciencias humanas. El primero es “Introducción a las Ciencias Humanas - Intentos de una Fundación para el Estudio de la Sociedad y la Historia” (1883), y el segundo “La Construcción del Mundo Histórico en las Ciencias Humanas” (1910). Un siglo después, en 2010, tenemos la traducción de ambos en Brasil<sup>1</sup>. Descubrimiento que también es obra del tiempo histórico. ¿Estaríamos más abiertos a entender lo que el autor propone? Para Dilthey (2010a, p.19-20), lo que hay en común entre las ciencias humanas<sup>2</sup>, es que “Todas estas ciencias describen, ‘narran’, juzgan y forman conceptos y teorías en relación con un mismo gran hecho: la especie humana” (mi énfasis). La cuestión subyacente es, por lo tanto, la interpretación, la capacidad humana de narrar y comprender (*Verstehen*), en definitiva, de hacer uso de lenguajes (gestos, palabras, imágenes) que traduzcan la reflexividad sobre las experiencias vividas, las vivencias. Las ciencias humanas, esencialmente interpretativas, harían la interconexión viva entre el mundo externo (físico, objetivo) y el mundo interno (psíquico, reflexivo), entre la vida, la experiencia de vida y el discurso de la ciencia.

Según Dilthey (2010, p. 20), la naturaleza que trabaja en nosotros y que se expresa en gestos y palabras humanas adquiere “su objetividad en las instituciones, estados, iglesias, institutos científicos: la historia se mueve precisamente a través de ellos”. Para comprender la sociedad y producir un conocimiento del mundo histórico es necesario ser consciente de que su historicidad se forma, se conforma, se deforma por la acción de la interpretación humana, creadora de instituciones que regulan, autorizan, desautorizan. La pregunta que surge es: ¿Cómo entender, con la misma claridad metodológica lo simbólico, las creencias, acciones, valores, constituidos históricamente? Este proceso se desarrollaría en forma de una espiral hermenéutica e interpretativa, pasando de las narraciones autobiográficas a niveles más abstractos y finalmente se abre al mundo histórico. De ahí la importancia de la autobiografía y reflexividad autobiográfica, propuesta por Dilthey, como observó Delory-Momberger (2005, p. 36, énfasis del autor, mi traducción).

Dilthey coloca en el centro de su reflexión sobre la ciencia histórica, las formas en que el hombre se apropia de su propia vida, haciendo de la reflexividad autobiográfica el paradigma de la “comprensión” (*Verstehen*) y de la autobiografía el modelo hermenéutico ‘de las ciencias humanas’”.

1 Dilthey, 2010a; Dilthey, 2010b, traducción de Marco Casanova.

2 Dilthey (2010, p. 19). Las ciencias humanas son: “a historia, as ciencias económica, jurídica, de Estado, de la religión, el estudio de la literatura y de la poesía, de la arquitectura y de la música, de las percepciones de mundo y de los sistemas filosóficos, por fin de la psicología”.

En su libro, “La construcción del mundo histórico en las ciencias humanas”, Dilthey (2010, pp. 167-205) comenta las obras de Agustín (*Confesiones*), Goethe (*Poesía y Verdad*) y Rousseau (*Las Confesiones*), estableciendo las conexiones entre “el vivir, la expresión y el entendimiento”. La perspectiva adoptada es dialógica, admitiendo que “nos comportamos de manera integral en relación con la vida, tanto con la nuestra como con la de los demás”. Esto nos lleva a pensar que la comprensión trasciende una mirada particular e individualista, ya que preside tanto los procesos de narración (autobiografización) como los de recepción de la narración (heterobiografización). Vivir, narrar y comprender son capacidades innatas del ser humano y, por lo tanto, fundamentales para las ciencias que se ocupan de la especie humana. La noción fundamental de su obra es la de vivencia (*Erlebnis*), o experiencia vivida, experimentada de manera inmediata, intuitiva, pre-reflexiva, antes de cualquier comprensión reflejada (*Erfahrung*), que integra la experiencia en un todo narrativo y en un proceso de aprendizaje.

Las referencias al tiempo nos permiten entender la relación con la inmediatez de las experiencias. Para Dilthey (2010, p. 169), “el tiempo existe para nosotros en función de la unidad sintética de nuestra conciencia”, que pone al lado de los recuerdos, la realidad efectiva del presente y las infinitas posibilidades del futuro. Así, no aprehendemos la esencia de la vida, sino una figura que la representa, y esto no es la vida. “Sin embargo, es en esta vida nuestra donde se encuentra la realidad conocida por la ciencia humana”. “Es necesario tomar conciencia de ello para captar, entonces, las categorías que surgen de la vida misma” (ibíd., p.171). Podemos inducir que pensar en las ciencias humanas es pensar en la construcción del mundo histórico en el sujeto.

### 3. EL GIRO REFLEXIVO, NARRATIVO, BIOGRÁFICO: HACIA LA DEMOCRATIZACIÓN HERMENÉUTICA

Venir al mundo es tomar la palabra transfigurar la experiencia en un universo de habla.

Georges Gusdorf (1998, p.12)<sup>3</sup>

El *giro reflexivo*, del que me ocupo aquí, comienza con las ciencias humanas y sociales, que se vuelven reflexivas cuando se miran a sí mismas, sus supuestos, conceptos, métodos. La hipótesis es que esta reflexividad acompañó al reconocimiento de la legitimidad de los movimientos sociales organizados, que estallaron en los años sesenta, y que comenzaron, en las décadas siguientes, a operar a favor de las rupturas contra los paradigmas en crisis, en particular el behaviorismo, el constructivismo, que tendían a descuidar al sujeto, su capacidad de reflexividad, su autoconciencia y su poder de resistencia y emancipación, en resumen, su conciencia histórica. Como afirma Alain Touraine (1977, p. 67), las exigencias de los movimientos de liberación obligaron a las ciencias sociales a escuchar lo que tenían que decir los estudiantes, las mujeres, los migrantes y a encontrar nuevas formas de investigación “capaces de dar voz a los “analizados” y de ser utilizadas “en beneficio de los dominados”.

La reflexión de Touraine sobre la inflexión paradigmática ilumina este giro reflexivo. Después de todo, ¿quién tiene el poder-saber sobre temas humanos tan complejos y delicados de la vida?

3 Traducción nuestra.

¿Para quién, o a quién, son útiles las ciencias humanas y sociales?”. La reflexividad ha tendido a convertirse en una palabra de orden, desde entonces, al igual que la interdisciplinariedad, la complejidad, para dar cuenta de la vida, de la experiencia vivida y sus relaciones con la ciencia, señaladas por Dilthey. Los años 1990 y 2000 fueron pródigos en reflexividad. La antropología reflexiva nació. Pierre Bourdieu dedicó su último curso en el Collège de France al tema “Ciencia de la ciencia y reflexividad” (2001), concluyendo el libro con un autoanálisis. Giddens, Lash, Beck publican “Modernización Reflexiva”. Dosse (2009) afirma en su libro “O Desafío Biográfico” que ha llegado a la “edad de la hermenéutica”, de la reflexividad interpretativa. En educación, también se multiplican los libros sobre el tema. En general, un enfoque ético problematiza los paradigmas adoptados no sólo en relación con su producción científica, sino también en relación con los impactos sociales de la investigación. Se trata, pues, de encontrar formas legítimas de escuchar y hacer oír lo que la gente común dice sobre la vida y las experiencias cotidianas. Esta preocupación ética marcará el “giro narrativo” como parte de la solución del problema.

El *giro narrativo* que marcó los años 1980 es tributario del agotamiento de los paradigmas dominantes en las ciencias humanas y sociales. Para Brockmeier y Harré (2003, p. 526), “el origen del interés por la narrativa en las ciencias humanas parece ser el ‘descubrimiento’ del decenio de 1980”. Por esta razón, además de su uso como método de investigación en las ciencias sociales, las narraciones orales y escritas se han convertido, según los autores, “un parámetro lingüístico, psicológico, cultural y filosófico fundamental para nuestro intento de explicar la naturaleza y las condiciones de nuestra existencia” (*ibídem*). Su universalidad es visible en la infinita diversidad de su uso en las prácticas humanas: narrativas jurídicas, literarias, bíblicas, históricas, científicas, ficticias, periodísticas, mediáticas, folclóricas, políticas, digitales etc. Es dentro de esta infinita variedad de narraciones que Dilthey hará la elección de las narraciones autobiográficas como el objeto principal de la investigación en las ciencias humanas. Como Barthes (1966, p. 27) declaró, a mediados de los años 60, desde el punto de vista de la filogénesis, la narración comienza con la propia historia de la humanidad. Desde el punto de vista de la ontogénesis, es alrededor de los tres años de edad que “el cachorro humano” ‘inventa’ al mismo tiempo la frase, la narración y el Edipo”. Los estudios en las ciencias humanas perderían si descuidaran lo que se hace en el acto de narrar, en todas las edades, en todos los tiempos, en todas las culturas, en todos los idiomas.

El *giro biográfico* se inscribe en estos movimientos desencadenados en el decenio de 1980, en los que las nociones de experiencia, narrativa y reflexión se imponen como categorías centrales en las ciencias humanas y más particularmente para los investigadores en educación, dedicados a la formación de adultos en los países europeos, que han adoptado en sus prácticas de investigación enfoques narrativos (auto)biográficos. En los últimos 40 años, han llegado a constituir una red internacional de investigación, en torno a lo que yo llamaría el paradigma narrativo-autobiográfico, o movimiento biográfico internacional, que, aunque asume diferentes denominaciones<sup>4</sup>, se centra en la actividad reflexivo-narrativa del ser humano para tomar conciencia de sí mismo y de su humanidad. Esta inalienable singularidad de lo humano, moldeada en el acto de apropiarse del lenguaje, al narrar, es lo que permite establecer relaciones entre lo que ocurre en el mundo exterior, por sus sensaciones, y lo que le ocurre en su mundo interior, por sus

4 Cf. Histoires de vie en formation; Recherche Biographique en Éducation; Biographieforschung; Investigación biográfico-narrativa; Biographical research; Narrative inquiry; Pesquisa (auto)biográfica.

reflexiones para asignar sentido, valor. Como afirma Gusdorf (1998, p.12), el lenguaje, o la narrativa, no crea el mundo, porque el mundo ya está ahí y permanecerá ahí. Su virtud es, por lo tanto, constituir un universo cambiante, de sensaciones incoherentes. Así, desde los orígenes, cada individuo, en su singularidad, “retoma este trabajo de la especie humana por su propia cuenta. Venir al mundo es tomar la palabra para transfigurar la experiencia en un universo de discurso”.

Por lo tanto, para los enfoques biográficos, a los que volveré a continuación, se trata de comprender la naturaleza de la narración como “instrumento mental de construcción de la realidad” y de uno mismo. Es este descubrimiento el que provoca para Bruner (1991, p. 5) un “cambio de paradigma”. La preocupación central es comprender cómo el acto de narrar interviene en la cognición humana, o la constituye. Este punto de inflexión de la narración autobiográfica, anunciado por Dilthey, desde 1910, puede estar en el origen del (re)descubrimiento de su obra, así como del interés por los estudios de Paul Ricoeur, que renovó la herencia diltheyana. Lo que es común entre los autores es la importancia de “comprender”, anclada en la capacidad interpretativa del ser. Sin embargo, mientras que Dilthey separa “explicar” y “comprender” para oponer las ciencias naturales a las ciencias humanas, Ricoeur, como dice Reis (2011, p.264), está en contra del dualismo metodológico. Comprender y explicar “no serían polos excluyentes, sino momentos de un proceso complejo, que puede llamarse “interpretación”.

Lo que importa aquí es el camino de la “democratización hermenéutica”, que se abre a la vida, al yo, a partir de los estudios de Dilthey. Si, inicialmente, la hermenéutica se limitó a la exégesis bíblica, ella se convierte en un punto común para la filosofía y la teología, y finalmente puede ser vista como una práctica inmanente de lo humano para dar sentido a la vida. Para Ricoeur (2010, p. 220), en línea con este cambio paradigmático, el humano “es un ser que se entiende a sí mismo interpretándose, y la forma en que se interpreta a sí mismo es el modo narrativo”. La hipótesis que puede plantearse, y que debe seguirse explorando, es que la reflexividad narrativa tiene sus raíces en los procesos de enunciación, es decir, en el acto de hablar, de narrar, mediante el uso de las lenguas naturales (portugués, español, catalán, yoruba, tupí), para comprender, interpretar, dar sentido. El narrador es al mismo tiempo un sujeto existente, intérprete, sujeto de conocimiento, que hace uso de lo que está disponible en la lengua como una institución social. La metáfora sería la de una espiral hermenéutica que se mueve en dos movimientos complementarios, uno de ellos partiendo de narraciones singulares para establecer relaciones cada vez más amplias, con y entre grupos humanos, con y entre culturas nacionales, mundiales, entre el presente, el pasado y el futuro. Y un movimiento que comienza en la dirección opuesta, viniendo de narraciones que se pierden en las capas más remotas del tiempo para llegar, a través de los otros al narrador, al sujeto autobiográfico.

#### 4. ENFOQUES NARRATIVOS EN LA EDUCACIÓN

Para quienes comienzan la investigación cualitativa con enfoques biográficos y/o autobiográficos en la educación, es difícil descubrir las confluencias y divergencias entre los más diversos enfoques. Souza, Serrano y Ramos (2014, p. 684) consideran que “lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del conocimiento educativo en general”. Entonces, ¿por qué discutir dónde difieren o se parecen estos enfoques? ¿Por qué preguntar sobre sus

afiliaciones y ramificaciones en la extensa producción científica en la educación? Se trata sólo de vislumbrar, como ya he mencionado, el recorrido histórico del Brasil y, más precisamente, en los últimos casi 30 años<sup>5</sup>, de las historias de vida en formación, de la investigación biográfica en la educación y de la investigación (auto)biográfica<sup>6</sup>.

Estos tres enfoques aportan pruebas de sus afiliaciones y propósitos en la forma en que se dan a conocer. El primero de ellos opta por “las historias de vida”; el segundo por “la investigación biográfica” y el tercero por “la investigación (auto)biográfica”. El enfoque de la primera se centra en la formación (historias de vida en formación), la segunda en la educación (investigación biográfica en educación), el enfoque de la tercera es doble: introduce el (Auto) para señalar la presencia de la subjetividad en la investigación y omite la formación y la educación, dejando el campo abierto para ambas.

Historias de vida en formación. Este primer enfoque narrativo surgió en el decenio de 1980, hace 40 años, en universidades y centros de formación de Francia, Bélgica, Suiza, Canadá (Quebec) y Portugal, en el contexto de la formación permanente o continua de adultos, institucionalizada a principios del decenio de 1970. Centrada en la formación de formadores que debían formar a quienes buscaban (re)orientación profesional, nació, como recuerda Pineau (2006, p. 331), con los objetivos de explorar “el continente oscuro de la autoformación a lo largo de la vida” y de “coinvertir el conocimiento experiencial en la validación de la experiencia adquirida y en la (re)construcción de proyectos de vida”<sup>7</sup>.

Es en este sentido que el término «en formación» permite delimitar, según Dominicé (2010, p. 179), la preocupación por “lograr una teoría de la formación” aún no explorada o inexistente. En este sentido, la persona en formación se concibe, al mismo tiempo, como un actor social e investigador de su propia experiencia. Como actor social se trata de contar y reflexionar sobre su trayectoria educativa; como investigador, de investigar, comprender y sistematizar los procesos de formación. De esta manera “se crean las condiciones para que la formación se haga en la producción de conocimiento y no, como hasta ahora, en su consumo” (Nóvoa, 2010, p.154). Esta visión epistemológica permite diferenciar el uso de las historias de vida como técnica o herramienta de investigación, como se hace en otras ciencias, ya sea para la (re)construcción de eventos históricos (Historia Oral), o para la comprensión de fenómenos, actitudes sociales o culturales (Sociología, Psicología Social, Antropología). En la educación, las historias de la vida en formación sirven principalmente para los que se forman. En este sentido, uno de los conceptos primordiales de este enfoque es el de investigación-formación, en el que el trazo de unión entre ambos términos hace inseparable la formación de la reflexión investigativa (Pineau, 2005; Dominicé, 2000; Josso, 2010; Passeggi, 2016).

5 Tomo como un marco el artículo de Bueno, Catani, Souza, Sousa (1993) en el que asocian las interpretaciones autobiográficas y la formación de los profesores.

6 Para una percepción más completa de estos enfoques, la Revista Brasileña de Investigación (Auto)Biográfica ha publicado diferentes dossiers sobre la investigación (auto)biográfica en diferentes continentes: un Dossier sobre Europa y América (n.9, 2018); un Dossier sobre América Latina (n.8, 2018) y más recientemente un Dossier sobre Asia (n.12, 2019) <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>>

7 La vasta producción científica de este primer enfoque se concentra en la colección “Histoire de vie en formation” (L'Harmattan), dirigida por Gaston Pineau, y en muchos números de la Revista Éducation Permanente.

En este enfoque, las nociones de “historias de vida” y “biografía educativa” se alternan para referirse a las narraciones escritas por adultos y formadores en formación. Para Pineau y Le Grand (2010), la opción por historias de vida busca evitar el vínculo con la escritura (presente en la *autobiografía*) y con el yo (auto) para centrarse en la vida (bíos). La Escuela de Ginebra (Dominicé, 2000; Josso, 2010; Finger, 2014) opta por “biografía educativa” para indicar que el enfoque de la escritura se centra más en el itinerario educativo que en la vida entera. A su vez, la interacción entre pares y con el formador, durante el proceso de escritura, eliminaría zonas más personales o íntimas del yo en una perspectiva dialógica y colectiva. Para Pineau (2006, pág. 341), este modelo “interactivo o dialógico” presupone que la construcción del sentido no se reduce a la conciencia (o al inconsciente) del que narra, ni al análisis del que lee (el investigador), sino que surge en la interacción social en el acto de narrar.

Las historias de la vida en formación se convierten en una referencia, en Brasil, a partir de los años 90, gracias al libro de António Nóvoa y Matthias Finger, publicado en 1988 en Portugal, y reeditado en Brasil en 2010 y 2014. Durante 20 años, el libro circuló entre nosotros en forma de copias de libros ya copiados, lo que dificultó su acceso. El libro, que reúne artículos de los pioneros de las historias de vida en formación, se ha convertido en una referencia para la investigación y la práctica pedagógica en la formación inicial y continua de los maestros.

La investigación biográfica en educación (*Recherche biographique en éducation*) fue propuesta por Delory-Momberger (2000, 2003, 2005) a principios del decenio de 2000 en Francia. En lugar de centrarse en el campo de la formación, amplía las preguntas para las instituciones escolares: “¿Cómo se encuentra el mundo de experiencias, figuras y expectativas que traen consigo los niños, los jóvenes y los adultos en formación, y el mundo del conocimiento que proponen las instituciones educativas? (Delory-Momberger, 2014, p. 25). La autora se sitúa en una perspectiva desarrollada en Alemania, su país de adopción, afiliando la investigación biográfica en la educación a la tradición alemana de la *Biographieforschung* y a los estudios de Wilhelm Dilthey (1833-1911)<sup>8</sup>.

La entrada de lo biográfico en la educación, en alemán, también tiene lugar en el umbral de la década de 1980. Delory-Momberger (2005) recuerda que Dieter Baake y Theodor Shulze articulan los conceptos de narrativa, aprendizaje, experiencia y formación, nociones clave de la investigación biográfica. Para Shulze (1993), el aprendizaje es una experiencia interior, cuando se narra aporta información para una *pedagogía de orientación biográfica*.

En este sentido, los estudios de Christine Delory-Momberger se caracterizan por su profundo involucramiento en la demarcación de la investigación biográfica en la educación, como un aspecto de la investigación cualitativa, de una *pedagogía biográfica* o de un *paradigma biográfico*, en la elaboración de una referencia teórica y conceptual para traducir la capacidad antropológica por la que el ser humano percibe y organiza su vida en términos de una razón narrativa. Esta labor biográfica o autobiográfica se convierte en uno de los principales focos de sus estudios, en que asume la tarea de profundizar un campo de investigación, con principios epistemológicos, nocionales, métodos de investigación y análisis. De ahí, el interés de su trabajo en su conjunto sobre el uso que se hace de las narrativas biográficas y autobiográficas en la investigación científica en educación.

<sup>8</sup> Agradezco a Christine Delory-Momberger por despertar mi curiosidad por los estudios de W. Dilthey.

La investigación (auto)biográfica es el tercer enfoque narrativo en el que me sitúo. Nació, en el Brasil, con esta denominación, en 2004, en ocasión del primer Congreso Internacional de Investigación (Auto)Biográfica (I CIPA, Porto Alegre), idealizado por Maria Helena Menna-Barreto Abrahão (Abrahão, 2004), que reunió a investigadores de Europa, Canadá, Asia, Estados Unidos de América y Brasil, en torno a la biografía y la autobiografía. Hoy, en su novena edición, el I CIPA se convierte en el hito inaugural y en el foro de debates del movimiento biográfico en Brasil, que ha contado con el liderazgo de Elizeu Clementino de Souza<sup>9</sup>, desde 2006, con la realización del II CIPA en Salvador. El movimiento sigue fortaleciéndose gracias a la interacción entre las redes de investigación nacionales e internacionales y ampliando su alcance, lo que puede verse en los 6 (seis) ejes del congreso, a saber: 1) Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica; 2) Espacios formativos, memorias y narrativas; 3) Infancia, narrativas y diálogos intergeneracionales; 4) (Auto)biografías, narrativas digitales, historia, literatura y artes; 5) Escritura del yo, resistencia y empoderamiento; 6) Historias de vida, género y diversidad.

¿Cuál es el significado del (auto) entre paréntesis en este enfoque en relación con los dos primeros? El término (auto)biográfico se utiliza por primera vez en el libro de António Nóvoa y Matthias Finger (2014) y siempre se asocia con el método: “O método (auto)biográfico y la formación”<sup>10</sup>. El libro trae el texto de Franco Ferrarotti sobre “el método biográfico” en la sociología<sup>11</sup>, pero no encontré en el libro, a menos que me equivoque, las razones de los paréntesis en (auto)biográfico. En 2016, en una de esas raras ocasiones, tuve la oportunidad de viajar junto con el profesor António Nóvoa en un vuelo entre Porto Alegre y Santa María. Le pedí que me aclarara esa opción. Para él, era un tema en el que no había invertido durante muchos años<sup>12</sup>. La intención, en 1988, del (auto) se debió al aspecto subjetivo que el método biográfico adquirió en la educación, ausente en la sociología. Los paréntesis también podrían indicar que la subjetividad no se veía en la perspectiva íntima del yo, ya que el enfoque del método se centraría en el aprendizaje, en el conocimiento de uno mismo y del otro, y en la transformación individual de los que se forman. En el interior del libro, la equivalencia permanece: “historias de vida o método (auto)biográfico” (Nóvoa, Finger, 2010, pp. 16, 151, 169, 172).

Para Maria Helena Abrahão<sup>13</sup>, que concibió en Brasil el I Congreso Internacional de Investigación (Auto)Biográfica (I CIPA, 2004), la elección del término investigación se justificaba para señalar el carácter científico del uso de las narrativas en la educación, una cuestión crucial para

---

9 Quisiera destacar la gran contribución de Elizeu Clementino de Souza en la creación, en 2008, de la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – BIOgraph < <https://www.biograph.org.br/> > y de la Revista Brasileira de Pesquisa (auto)Biográfica-RBPAB (Qualis 4) < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab> >

10 El libro fue reeditado en Brasil en 2010 y 2014.

11 Cf. Ferrarotti, “Sobre a autonomia do método biográfico” (2010, p. 31-58).

12 En efecto, en 2009, cuando el profesor Nóvoa aceptó la reedición del libro en el Brasil, sugirió que sólo se justificaría si se consideraba “como un clásico” y no como un libro reciente. Su comentario inspiró la creación de la serie “Clásicos de las historias de vida”, que coordino con Elizeu Clementino de Souza y Christine Delory-Momberger, publicada por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (Edufrn). Agradezco al profesor António Nóvoa la entrevista informal que me concedió y espero que mi memoria no nos haya traicionado.

13 Agradezco a Maria Helena Menna-Barreto Abrahão por las horas de discusión en torno a la investigación (auto)biográfica durante la pasantía postdoctoral que hice con ella en PUCRS (2011-2012).

su legitimidad al inicio de la “Aventura (auto)biográfica”. A su vez, el uso de paréntesis se refería tanto a las narraciones biográficas como a las autobiográficas y llamaba la atención sobre la subjetividad en la investigación. Por último, también pueden referirse a la transposición de los relatos autobiográficos a los biográficos, esto ocurre cuando el investigador transforma un relato autobiográfico (oral o escrito), que le fue ofrecido por un participante, que narra su vida, en un relato biográfico<sup>14</sup>, en el que el investigador asume la autoría del texto.

Lo que sucede es que, tal vez por transferencia, los paréntesis se desplazan y a veces aleatoriamente a “narraciones (auto)biográficas”, sin explicar la razón de este uso. Es posible que haya contribuido a ello cuando propuse diferenciar la narrativa (auto)biográfica (oral o escrita, biográfica o autobiográfica) de los “escritos del yo”, que se caracterizan por ser una producción escrita (Passeggi, 2010). Lo que quiero defender a favor del auto (sin paréntesis) es el recorrido histórico de los 13 siglos que separan el término biografía (siglo V) de la creación del término autobiografía, que sólo aparece entre los siglos XVIII y XIX (Pineau y Le Grand, 2012). Esta creación forma parte del proceso civilizatorio que “autoriza” la inclusión y legitima el yo (auto) en la literatura. ¡Es culpa de Rousseau! Para Dilthey (2010, p.177), “Rousseau quiere lograr sobre todo el derecho al reconocimiento de su existencia individual”. La revolución causada por “Las Confesiones”, publicadas en el siglo XVIII, entre 1782 y 1789, es la del “yo”, que se presenta desnudo ante sus contemporáneos, contrariamente a las “Confesiones” de San Agustín, que datan del siglo IV, en las que el autor se confiesa ante Dios. La revolución propuesta por Rousseau es que el “ciudadano común” pueda escribir “también” sobre su propia vida.

Como la profusión de términos que se encuentran en la producción científica en estos tres enfoques sigue creciendo a medida que se profundizan los estudios y se diversifica la investigación, evito utilizar el término “autobiografía”, que, como sabemos, es un género consagrado en la literatura, cuyas condiciones de escritura difieren de las practicadas en los enfoques aquí presentados, y opto por el de “narrativa”, ya que es un término más amplio, y el adjetivo “autobiográfica”, para delimitar su especificidad en el amplio universo de las narrativas.

Es importante subrayar que la investigación (auto)biográfica en Brasil nace híbrida, múltiple, diversa. Se inspira en los dos primeros enfoques y crece con la contribución de la investigación de otros enfoques narrativos en varios países y áreas de conocimiento que se identifican con ellos: historia oral, sociología, salud, literatura, artes, formación de profesores etc. Podemos comprender mejor esta diversidad articulándola con una comunidad científica, es decir, con el espíritu de compartir, de coexistir y de hacer coexistir las diferencias que se enriquecen mutuamente y que operan contra los peligros de las hegemonías, las catequesis y los tabúes. Es en este sentido que entiendo la especificidad de los enfoques narrativos abordados, incluyendo la de otras vertientes que no he podido discutir aquí, como es el caso de la investigación biográfico-narrativa, desarrollada por investigadores de países iberoamericanos (Bolívar & Segovia, 2019; Suárez, 2014).

¿Qué puntos en común comparten todos ellos? En primer lugar, la defensa de que las narraciones autobiográficas probablemente propicien a la persona que narra un proceso de reinven-

---

14 Cf., por ejemplo, los capítulos del libro “Destacados educadores brasileiros: suas histórias, nossa história”. Organizado por Abrahão (2016).

ción de sí mismo hacia la autonomía y el empoderamiento (formación). En segundo lugar, el reconocimiento de su valor heurístico como método de investigación científica para la comprensión de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida (*life learning*) y en todos los aspectos de la vida (*lifewide learning*). Por último, la complementariedad y el enriquecimiento entre ellos que permite pensar en un paradigma narrativo-autobiográfico que vincula la vida (bíos), las reinventiones de uno mismo (auto) y el discurso (grafía) personal y científico.

Delory-Momberger (2019), guiada por preocupaciones epistemológicas, terminológicas y nocionales, dirigió recientemente una obra monumental, “Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique”, que reúne a investigadores de enfoques narrativos (*Histoires de vie en formation, Recherche Biographique en éducation, Pesquisa (auto) biográfica*, Investigación biográfico-narrativa, *Biographical research, Biographieforschung*), en Europa y Américas, para elaborar las diferentes entradas sobre: nociones, procedimientos de investigación; campos de acción; corrientes teóricas; prácticas de formación. Se trata de cuestionar la experiencia humana en su complejidad: a la vez antropológica e histórica; social y psíquica; educativa y política.

Basándome en lo que he estado argumentando, hay tres apuestas y muchos desafíos del paradigma narrativo-autobiográfico: una apuesta epistemopolítica, una apuesta descolonizadora y una apuesta post-disciplinario e los desafíos del tiempo histórico.<sup>15</sup>

Apuesta epistemopolítica. El neologismo, creado por Pineau y Le Grand (2012), sugiere que la epistemología debería ser inseparable de una visión política en la investigación educativa. Es por ello que apostamos por el reconocimiento y la legitimidad de la capacidad humana, desde la infancia hasta la edad adulta, para hacer uso de la reflexividad autobiográfica. Para Paulo Freire (1992), subestimar el conocimiento que resulta de la reflexión sobre la experiencia sociocultural de los individuos es tanto un error científico como la manifestación errónea de una ideología elitista en la ciencia. Para el pensamiento latinoamericano, según Reis y Domingos (2013) existe un consenso sobre lo que se denominó *educación concienciada o liberadora*, propuesta por Paulo Freire, hace 60 años. El se caracteriza por ser una (r)evolución paradigmática que nace en su concepción de la práctica pedagógica para inspirar actitudes políticamente exigentes, comprometidas con la transformación social, basada en la liberación de las amarras con la noción de sujeto sumiso, sea al determinismo social, sea al inconsciente.

Al igual que para Dominicé (2010), la formación sirve principalmente para los que se forman, tengo la convicción que la investigación educativa sirve, en primer término, para los que narran y para los que investigan. Y después, es que el conocimiento producido sirve para la ciencia y la comunidad científica que lo pone al servicio de la sociedad. Admitir la legitimidad de este camino es *per se* una ruptura con paradigmas centrados en la primacía de la ciencia, sin considerar la primacía de las personas que contribuyen a la ciencia. Creo que este cambio de actitud ética permite evitar las mismas desviaciones anteriores, centradas en métodos, instrumentos, resultados, aislados del propósito humano de la investigación.

La apuesta decolonizadora está íntimamente articulada con la primera, ya que es igualmente política, en el sentido de que pretende romper los lazos de los paradigmas anteriores que impi-

15 Retomo un artículo publicado con Souza, 2017.

den el camino hacia la conectividad entre la persona (auto), la vida (bíos) y el discurso (grafía) científico. Para Bruner (1997, p. 27), la producción de conocimiento proviene de dos modos de pensamiento: el modo paradigmático (lógico-científico) y el modo narrativo (subjetivo). El primero se esfuerza por lograr el ideal de un sistema formal de descripción y explicación. El segundo trata de situar las experiencias narrativamente, articulando un doble punto de vista: el de un paisaje externo, que es el de la acción, y el de un paisaje interno, que es el de la conciencia, de la intencionalidad, de la memoria: “¿Qué sabe la gente sobre la vida? ¿Qué dicen de eso? ¿Qué hacen en ella, a favor, en contra?”

El modo paradigmático estaría en línea con la epistemología consagrada por la ciencia moderna en su esfuerzo por desmitificar los dogmas para llegar a la verdad, basándose en la producción de pruebas lógicas y/o empíricas. El modo de narración, a su vez, estaría enraizado en el principio de inteligibilidad narrativa en el que Dilthey fundó una epistemología comprensiva e interpretativa de las ciencias humanas. La distinción de Bruner entre modos paradigmáticos y narrativos puede aproximarse a la propuesta de Santos (2002) entre una “epistemología del Norte” (paradigmática) y una “epistemología del Sur” (narrativa), postcolonial o decolonizadora. Para Santos (2002), “la ciencia moderna ha consagrado al hombre como sujeto epistémico, pero lo ha expulsado como sujeto empírico”. Sobre la base de esta dicotomía se opone o de la primacía al sujeto racional y abstracto, y se descarta el sujeto empírico o de la experiencia en la investigación científica, lo que exige la separación del yo (auto) de carne y hueso; de la vida (bíos) y de la narrativa científica (grafía). La vitalidad del paradigma narrativo-autobiográfico en la educación se debe sin duda al hecho de que abre oportunidades para aprender con el Sur.

La apuesta post-disciplinaria, que definiendo aquí, se inspira en el pensamiento de Franco Ferrarotti (2014), en sus reflexiones sobre la autonomía del método biográfico en las ciencias sociales. Para Ferrarotti, el ser humano construye un conocimiento global y holístico sobre sí mismo y su sociedad, para dar cuenta de este complejo conocimiento, el autor propone un enfoque post-disciplinario.

...el método biográfico y los estudios culturales están en una visión común, están más allá de las divisiones disciplinarias. Ni multi, ni inter, ni transdisciplinario, sino post-disciplinario. Esto significa que es necesario buscar los instrumentos heurísticos y metodológicos en el lugar donde se encuentran: en la historia social, la filosofía, la antropología social y cultural, la etnografía, la psicología y el psicoanálisis, pero también en la literatura y la poesía (Ferrarotti, 2014, p. 25, a *apud* Passeggi; Braga, 2014, p.152, mi énfasis).

Ferrarotti resume la esencia de esta tercera apuesta. Entiendo que el carácter global de la narrativa autobiográfica es subyacente a la completitud del humano que la ciencia fragmenta para estudiarlo. En este sentido, el paradigma narrativo-autobiográfico proporcionaría a quienes investigan el derecho universal de ir y venir en busca de instrumentos heurísticos y hermenéuticos para comprender mejor lo humano y su acción en el mundo.

Al considerar estas apuestas en mis estudios, sobre todo cuando empecé a investigar la reflexividad autobiográfica del niño, comencé a reflexionar sobre las diferentes dimensiones de la constitución de la subjetividad.

## 5. SUJETO AUTOBIOGRÁFICO: REFLEXIVIDAD NARRATIVA Y CONCIENCIA HISTÓRICA

La Grafía introduce finalmente los medios técnicos propios de la escritura del yo.  
La vida personal simplemente vivida, Bios de un Autos, se beneficia de un nuevo  
nacimiento por la mediación de Grafía.

George Gusdorf (1991, p.10)

Como mencioné anteriormente, el uso de narraciones autobiográficas (orales, escritas, imaginarias), como práctica pedagógica, admite como principio ético, que la persona volviéndose sobre sí misma (Auto) puede comprender la historicidad del aprendizaje y al mismo tiempo construir nuevos conocimientos sobre sí mismo, como sujeto histórico. En resumen, la persona se beneficia de las posibilidades de renacer a través de la mediación de la escritura, como afirma Gusdorf en su epígrafe. ¿Qué lugar ocupa el yo (auto), la vida (bios) y el discurso (grafía) en la experiencia vivida?

La reflexión autobiográfica sobre la experiencia vivida es lo que nos permitiría ir más allá de la inmediatez del presente, para comprender las implicaciones del pasado y las proyecciones del devenir. En resumen, entender el mundo a través de la comprensión de nosotros es la base de la conciencia histórica. De hecho, para Gadamer (1997, p.316), “la conciencia histórica es una forma de autoconocimiento”, que puede ser un privilegio pero también una carga.

Según Delory-Momberger (2014, p. 331), Theodor Shulze consideró la biografía en tres niveles: “la biografía como una realidad vivida (bíos), la biografía como un texto y la biografía como un proceso de formación”. En este sentido, Schulze propone la noción de *sujeto biográfico* en la intersección de dos niveles: el de “biografía como vida y el de biografía como texto”. Aunque he utilizado el término “sujeto biográfico” (Passeggi, 2016), en otros estudios, he preferido últimamente llamarlo sujeto autobiográfico por lo que he expuesto hasta ahora. Propongo que en cada uno de estos tres niveles una de las dimensiones de la subjetividad se efectuaría: 1) en la biografía como vida, encontramos el sujeto de la experiencia; 2) en la biografía como formación, el sujeto epistémico y 3) en la biografía como texto, el sujeto autobiográfico, que está constituido por la lengua en una estrecha relación con el sujeto epistémico y el sujeto de la experiencia.

La conocida inscripción del Oráculo de Delfos es una referencia innegable en el mundo occidental: “Conócete a ti mismo y conocerás a los dioses y al universo”. La hipótesis es que se alama en ella el sujeto autobiográfico (del autoconocimiento): «¡Conócete a ti mismo!» y el sujeto epistémico (de conocimiento): y conocerás lo que te rodea (el universo) y quién tiene el poder sobre él (los dioses)”. ¡Pero para conocer, hay que existir, vivir! Aquí está el sujeto de la experiencia (empírico, de carne y hueso). Su singularidad radica en su vida, en su existencia, que va desde su nacimiento hasta su muerte. En este intervalo, actúa y sufre bajo el impacto de las leyes biológicas y culturales, recomponiéndose y formándose, continuamente, en el acto de biografarse.

Ya se ha escrito mucho sobre el sujeto epistémico y empírico. Mi objetivo es presentar el sujeto autobiográfico, precisamente porque es él a quien se le niega el derecho de entrar en el mundo científico. Santos (2002, p. 81) afirma que “La ciencia moderna ha consagrado al hombre como

sujeto epistémico, pero lo ha expulsado como sujeto empírico”, lo que ha llevado a privilegiar el sujeto abstracto (racional, objetivo) en detrimento del sujeto empírico, existencial (de carne y hueso). Esta primacía también expulsó la palabra del niño, de la mujer, del negro, del pobre, del analfabeto... por la “estrechez” de su pensamiento, la ‘insuficiencia’ de sus modos de expresión, atravesados más por la emoción que por la razón. Esta fue la perspectiva de los paradigmas dominantes hasta la década de 1980, como ya hemos mencionado.

Quisiera destacar, en primer lugar, que el sujeto autobiográfico permite reconectar el sujeto epistémico (abstracto) y el sujeto empírico (de la experiencia) inserto en el mundo. Entiendo que el sujeto de experiencia actúa y padece en el mundo de la vida y que, por su parte, el sujeto epistémico metaboliza la experiencia vivida en la búsqueda de una lógica o coherencia para sus acciones, junto a ellos, el sujeto autobiográfico metaboliza lo que los dos le ofrecen, transformando la experiencia y el conocimiento en una narración para actuar e interactuar en el mundo, con el otro y consigo mismo. Lo que resulta de este ejercicio reflexivo, es que el sujeto autobiográfico reconecta en el proceso narrativo, el sujeto epistémico y el sujeto de la experiencia, oscilando entre una de las dos dimensiones. A través del uso del lenguaje (oral, escrito, digital, gestual, icónico...), el se transforma en narrativa, poesía, historia.

No entendería aquí que la grafía solo es un “medio técnico” sino un universo simbólico en el que el yo se mueve, si admitimos con Cassirer (1997, pág. 48) que el “lenguaje”, así como el mito, la religión y la ciencia son hilos que tejen la red simbólica en la maraña de la experiencia humana. La esencia del sujeto autobiográfico no es la vida (bíos), sino la narración (grafía), en la que y por la que el yo (auto) se convierte en otro, se reinventa a sí mismo. El sujeto autobiográfico es al mismo tiempo narrador-autor-personaje de la historia. Más no se puede confundir con el sujeto empírico, existencial, situado entre el nacimiento y la muerte. Al final de la narración, el narrador permanecerá vivo en el texto y como texto. Mientras que el autor despega de él para narrar otras historias, recomponer su conciencia histórica, pudiendo decir en cada versión, como afirma Ricoeur (1997, p.424): “¡Este soy yo!”. Y podría añadir: “No soy ni peor ni mejor, soy lo que soy históricamente”. Este yo “reflejado” en la grafía, y que emerge de la narrativa tiene su origen en la unión de la experiencia vivida (existencia), con la ficción (imaginación), la razón (significado) y la emoción (intuición). El trabajo autobiográfico es, por lo tanto, un trabajo de apropiación de una identidad específica, la que Ricoeur (ib.) llamó de *identidad narrativa* que es construida como obra del sujeto autobiográfico.

## 6. CONSIDERACIONES ABIERTAS

La conciencia histórica que caracteriza al hombre de hoy es un privilegio, tal vez una carga, como nunca se impuso a ninguna generación anterior”.

Hans-Georg Gadamer (1996, p. 23)

En la realidad inmediata en la que se vive, ante la conmoción de una pandemia mundial, ¿qué condiciones propician la conciencia histórica? ¿Hasta qué punto es un privilegio y/o una carga? De ahí el imperativo de pensar, hoy en día, en la conciencia histórica, mientras vivimos bajo un shock

que invita a la reflexividad. Podríamos preguntarnos si la intención “militante” de los años 70 y 80, que tendió a enfriarse en los años siguientes, podría resurgir bajo una nueva luz. La condición biográfica, en la modernidad avanzada, de la que nos habla Delory-Momberger (2009), se basaba en el imperativo de decir quiénes somos, de explicar nuestro proyecto de vida profesional, existencial. La capacidad de autobiografización se ha convertido en un instrumento y uno de los criterios de la acción social, de la empleabilidad, de la visibilidad destinada a valorar quiénes somos, qué hacemos, qué queremos hacer, vender, comprar, intercambiar. Así, lo que se consideraba una práctica de la libertad y una fuerza movilizadora de los “olvidados de la historia”, fue destituido de su primer significado. Este imperativo se ha exacerbado en el mundo digital, que se sobrepone a la pérdida de referencia en las instituciones tradicionales. Cada individuo asume la tarea de reinventarse a sí mismo, de resurgir cada día ante las situaciones más inesperadas, creadas por los intensos procesos de información y los efectos de los intercambios en las redes sociales.

Las avalanchas de noticias, verdaderas y falsas, disparadas cada segundo, día y noche, unen las personas alrededor del mundo, las separan, las confunden, las dispersan. ¿La condición biográfica sigue siendo la misma? Me parece que todo se ha derrumbado de repente y que tenemos que contar la historia otra vez. Cabe preguntarse: “¿El aislamiento obligatorio abre un espacio para la reflexión o esta reflexión se hace en el torbellino de la vida, en la inmediatez de las experiencias?” Lo que llama la atención en el pensamiento de Dilthey sobre la reflexividad autobiográfica es que el la concibe como algo inmanente a la vida. Ella estaría allí antes de cualquier objetivación racional y científica. El proceso reflexivo es inmanente a la experiencia vivida, el conocimiento que ya está ahí, unido a la experiencia, a la vida. Si estamos de acuerdo con Dilthey, no hay posibilidad de que el individuo escape a su condición social de ser reflexivo, para bien o para mal. ¡El individuo está condenado a la reflexividad autobiográfica! De ella depende su manera de insertarse en el discurso, en las costumbres, en el mundo, de manera presencial o remota. ¿Cómo ocurre esto? Cuando Dilthey se refiere al conocimiento que proviene de la experiencia vivida - *Erlebnis* - adopta el principio de una hermenéutica práctica, situada en el contexto inmediato, que impone un significado a lo vivido. Para pensar, ¿necesitamos parar? ¿O tenemos que ser conscientes de que estamos pensando en movimiento? Y es precisamente en la acción que podemos pensar... ¿Pero de dónde viene esa *expertise*? Y como buenos occidentales, ¿cómo podemos “desarrollar”, “avanzar” este conocimiento tácito?

En la vertiginosa velocidad del mundo digital, la conciencia de la realidad inmediata adquiere así un nuevo significado para concebir la conciencia histórica. Entendiendo que la reflexividad narrativa, y en consecuencia la conciencia histórica, el autoconocimiento, se constituyen en esta relación entre lo que nos sucede y el significado que atribuimos a lo que nos ha afectado, ¿cómo se hace? Sólo se puede adelantar que está en la inmediatez de las sucesivas interpretaciones y reinterpretaciones, o como diría Ricœur (1994), de prefiguraciones, configuraciones y refiguraciones permanentes, tanto en la narración en la que se opera el retorno sobre sí mismo (autobiografización), como en la recepción de la narración de otro (heterobiografización). La noción de heterobiografización, fue creada según Delory-Momberger (2019, p.89), para dar cuenta de la reflexividad que surge de la escucha/lectura de la narrativa del otro. Escuchando la experiencia del otro, nos apropiamos de ella para “hacerla nuestra y nos constituir en ella”. La reflexividad narrativa se realiza, por lo tanto, en ambos movimientos: en la producción y recepción de narraciones autobiográficas. Recuerdo lo que dice Bakhtin|Volochinov (1985, p. 118), sobre la fuerza de

la palabra pronunciada sobre la actividad mental. Al ser escuchada, ella comienza a “estructurar la vida interior, para darle una expresión aún más definida y estable. Esta acción reversible de la expresión bien formada sobre la actividad mental (es decir, la expresión interior) tiene una enorme importancia que debe ser considerada”.

El poder de los medios de comunicación es un poder *heterobiográfico*. El saber-poder del otro se incorpora subrepticamente en el conocimiento de sí mismo, otorgando o no poderes, conocimientos y deseos. La subjetividad emerge y sufre del entrelazamiento de las narraciones autobiográficas, la de uno mismo y la del otro. Así, se puede conjeturar que hay narraciones que encapsulan y otras que liberan. Separarlas es un trabajo, un arte de la reflexividad, inmanente a la vida, desde tiempo inmemorial, en este el trabajo permanente de adaptación de la especie con el fin de preservarse a sí misma y a la vida, lo que induce a acciones, que apuntan como afirma Dilthey, en la creación de las instituciones, religión, mitos, ciencias.

Para concluir, retomaré la palabra Auto.Bio.Grafía, repensada por George Gusdorf y Gaston Pineau que proponen inversiones en el orden de los términos. Gusdorf (1991) habría preferido “Grafía.Bio.Auto” en función del poder del lenguaje (Grafía) para la comprensión del yo (Auto) y de la vida (Bios). Pineau prefiere “Bio.Auto.Grafía”, entendiendo que la vida (Bíos) tiene la primacía por preceder cronológicamente y potencialmente al yo (Auto), que se actualiza en el lenguaje (Grafía), la mediación/leyes. En este espíritu de juegos de lenguaje, no alteraría el orden, sólo la relación entre el yo (Auto) y (Bíos) con el lenguaje (Grafía). En la hipótesis de la interconexión entre la vida, la experiencia vivida y la ciencia, diría que el Yo (Auto) viene primero como un ser existencial, reflexivo, inseparable de la vida (Bíos) personal, colectiva, y finalmente del lenguaje (Grafía), que no se limitaría a la expresión-constitución del Yo (Auto), sino que es el vínculo entre el Yo (Auto), la vida (Bios) y el discurso (Grafía) personal y de las ciencias. En estos tiempos que imponen la reflexión y la acción, queda la invitación a narrar y comprender (se), inventar (se) y resistir para (re)crear otras formas de existir y coexistir.

## REFERENCIAS

- Abrahão, M.H.M.B. Org. (2004). *La aventura (auto)biográfica*. Brasil: Edipucrs.
- Arendt, H. (2008). *Compreender. Formação, exílio, totalitarismo*. Trad. Brasil: Companhia das Letras.
- Bakhtin, M. & Volochinóv, V. (1985) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Brasil: Hucitec.
- Bolívar, A. & Segovia, J.D. (2019). *La investigación (auto)biográfica en Éducation*. España: Octaedro.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et reflexivité*. Francia: Raisons d’agir.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/448619?mobileUi=0>
- Cassirer, E. (1997). *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Brasil: Martins Fontes.
- Delory-Momberger, C. (2005). *La recherche biographique en éducation*. Francia: Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Francia: Téraèdre.

- Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Biographique*. Francia: Érès.
- Dilthey, W. (2010a). *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Trad. de Marco Antônio Casanova. Brasil: Unesp Editora.
- Dilthey, W. (2010b). *Introdução às ciências humanas-Tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. Trad. de Marco Antônio Casanova. Brasil: Forense Universitária.
- Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Francia: L'Harmattan.
- Dosse, F. (2009). *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Brasil: Edusp.
- Ferrarotti, F. (2010). *Sobre a autonomia do método biográfico* (pp. 29-56). Brasil: Edufrn, Paulus.
- Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Trad. Maria Passeggi e Carlos Braga. Brasil: Edufrn.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Brasil: Paz e Terra.
- Gadamer, H.G. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Francia: Éditions du Seuil.
- Gadamer, H.G. (1997). *Verdade e método I. Traços fundamentais de mais uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. Brasil: Editora Universitária São Francisco.
- Giddens, A.; Lash, S.& Beck, U. (2012). *Modernização reflexiva. Política, tradição e ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes. Brasil: Unesp Editora.
- Gusdorf, G. (1998). *La parole*. Francia: PUF.
- Gusdorf, G. (1991). *Lignes de vie II. Auto-bio-graphie*. Francia: Odile Jacob.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiência. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Argentina, España, México: Paidós.
- Josso, M. C. (2010). *Experiência de vida e formação*. Brasil: Edufrn, Paulus.
- Larrosa, J.B. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, 19, 20-28.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (2010). (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Brasil: Paulus, Edufrn.
- Passeggi, M. (2010). *Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. (pp. 103-130). Brasil: Cultura Acadêmica.
- Passeggi, M. (2011). *Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en Educación*, Traducido del portugués por: Dora Lilia Marin Díaz, *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (n. 61 septiembre-diciembre), 25-40.
- Passeggi, M. (2016) *Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico*. *Roteiro*, 41 (n. 1, jan./abr.), 67-86.
- Passeggi, M.& Braga, C. (2014). Franco Ferrarotti: por uma humana ciência. In: Ferrarotti, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Trad. Maria Passeggi, Carlos Braga. (pp. 151-155). Brasil: Natal, Edufrn.
- Passeggi, M. & Souza, E. (2017). *O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional*. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 6-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

- Pineau, G. (2005). Emergência de um paradigma antropoformador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, 14 (n.13, set./dez), 102-110.
- Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 329-343.
- Pineau, G. & Le Grand, J.L. (2012). *As histórias de vida*. Trad. Maria Passeggi; Carlos Braga. Brasil: Edufrn.
- Reis, J.C. (2011). *História da "Consciência histórica" ocidental contemporânea*. Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Brasil: Autêntica.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e Narrativa, Tomo I*. Brasil: Papyrus.
- Ricoeur, P. (2010). *Escritos e conferências 1: Em torno da psicanálise*. Brasil: Loyola.
- Santos, B. de S. (2002). *A razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Brasil: Cortez.
- Schulze, T. (1993). *Pedagogía con orientación biográfica. Éducation*. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. (Vol. 48, pp. 78-100). Instituto de colaboración científica Tubingen.
- Souza, E.C; Serrano, J.A. & Ramos, J.M (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62 (3), 683-694.
- Suárez, D. (2014). Espacio autobiográfico, investigación educativa y formación docente em Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (62), 763-786.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Francia: Fayard.

hierarchical position “subordinates” vulnerable people, especially from marginalized groups at school and socially. We go around an epistemological and methodological journey in another sense. We think about narrative research in education in a decolonial key, as an ethical-political process, of relationship, dialogue and horizontal co-interpretation, in which we co-participate in a process of transformation and collective action. We understand that narrative and transformation, global and local, personal and collective, are articulated on the same stage.

The decolonial turn presents a double challenge for narrative research. On the one hand it resignifies knowledge, methodologies, the academic context and the meaning of narrative as a decolonizing process; and on the other hand, it places us in the field of life to co-construct, in the social and educational context, spaces of shared knowledge and joint action, with performative methodologies that provoke an alternative social and educational debate.

**Keywords:** social transformation; epistemologies; horizontal methodologies

—¿Los elfos pintan? —preguntó Clara.  
—Si —dijo Petrus—, caligrafían y pintan, pero sólo lo que tienen delante. También cantan o escriben poemas para conmover el alma, y lo hacen muy bien, la verdad. Pero eso no basta para cambiar la realidad.  
—¿Qué hace falta para cambiar la realidad?  
—Pues historias —dijo

(Barbery, 2015)

## 1. PRESENTACIÓN

En este artículo nos interesa desarrollar una visión de la narrativa que entronca con lo que se viene denominando “Giro decolonial” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007a; Rivas 2020a). Esto es, pensamos que nuestra perspectiva acerca de la indagación narrativa es convergente con los postulados decoloniales desarrollados por el movimiento modernidad/colonialidad o por perspectivas similares que se vienen desarrollando desde realidades socio-políticas diferentes, como es el caso de Boaventura de Sousa Santos (2017, 2019), João Paraskeva (2018 y 2019) o, desde otra perspectiva, Marta Nussbaum (2005). Entendemos que una orientación narrativa, ya sea en el campo de la investigación, la docencia o la acción social, necesariamente conlleva una transformación en el contexto en el que se construye, en el sentido que ya hemos explicado. Por tanto narración y transformación social deberían ser términos de un mismo campo semántico (si se nos permite la licencia). Toda indagación narrativa, siguiendo a Clandinin (2013) supone un nuevo relato (*re-telling*) que implica la reconstrucción de la acción (*re-living*). En este sentido planteamos que se puede hacer una lectura decolonial de esta perspectiva.

Vamos a plantear en primer lugar, una mirada política de la indagación narrativa, a modo de puesta en escena del desarrollo que pretendemos en este trabajo. El escenario actual de la investigación educativa, como en cualquier otra etapa de la historia, está fuertemente intrincado con las políticas públicas, por lo que se hace necesario un breve análisis de cómo es este vínculo. A continuación, como segundo apartado, nos planteamos cómo los postulados de la pedagogía en el escenario actual, neoliberal, burocrático, gerencial y protocolizado, representan una narrativa singular de lo educativo, que está colonizando el terreno de la cotidianidad de los diferentes contextos de la educación. El debate sobre las políticas públicas educativas se está haciendo desde

un relato particular que anula cualquier posibilidad de transformación al limitar las fronteras de la acción pedagógica a los ámbitos contables de una sociedad mercantilizada. En tercer lugar, a partir de esta premisa ponemos en cuestión elementos relevantes de este relato en tanto que “subalterniza” a los sujetos, especialmente de los colectivos marginados socialmente, debido a que se desarrolla desde una relación específica de poder que se propone como inherente a la relación educativa. Por último planteamos algunas claves de cómo entendemos la indagación narrativa como proceso decolonizador, poniendo en evidencia prácticas y metodologías diferentes que generalmente presentan un carácter performativo (Fernández, Leite y Márquez, 2019).

## 2. LA NARRATIVA COMO ACCIÓN POLÍTICA

Podemos tener la tentación, desde la perspectiva utilitarista hegemónica de la investigación que estamos viviendo, de pensar que hablar de investigación (o indagación) narrativa es hablar de una estrategia de investigación que toma en cuenta los relatos de los sujetos para extraer la información necesaria para elaborar interpretaciones por parte de los investigadores e investigadoras a cargo. Esta perspectiva no dejaría de situarse en una posición de corte positivista, más centrada en el dato que en el sentido, en el investigador que en el participante, y en el conocimiento válido (y validado) antes que en la construcción compartida de la realidad. Desde nuestra perspectiva, cuando hablamos de indagación narrativa nos situamos ante un posicionamiento epistemológico, político, ideológico y moral. Esto es, una forma de comprender el conocimiento y sus procesos de construcción; una idea acerca de la participación en lo colectivo y la construcción de una sociedad democrática; un sentido de la historia, del sujeto y del mundo; y, por último, un proyecto de futuro de acuerdo a modelos de convivencia basados en la pluralidad, la diversidad y la solidaridad.

Teniendo en cuenta estos principios, entendemos que no todo lo que se etiqueta como narrativo en el paisaje actual de la investigación educativa necesariamente participa de este planteamiento. Tal como Rivas (2020a) ha planteado recientemente, hay una fuerte dependencia respecto a los modelos hegemónicos propios del marco neoliberal en el que nos encontramos, que sesga las diferentes perspectivas de investigación de acuerdo a las exigencias de un mercado cognitivo fuertemente regulado y controlado. El debate epistemológico y político necesario para avanzar en un proceso de transformación y de cambio social y educativo ha sido suplido por un utilitarismo metodológico al servicio de intereses diversos. En cualquier caso se coloca al margen de los sujetos, independientemente de la buena voluntad de los y las investigadoras. El proceso resultante se traduce en el control de los resultados de estas investigaciones en tanto que vienen regulados por protocolos establecidos. Podemos decir que los fines no son independientes de los procedimientos, por lo que estableciendo la regulación de estos últimos estamos controlando también sus productos.

La forma como afrontamos la investigación y, en particular, como entendemos la indagación narrativa quiere desvincularse de estos procesos, colocando en primer plano, precisamente, las cuestiones de sentido vinculadas con el sujeto, el conocimiento, la sociedad, las relaciones, etc. Entendemos que la investigación, al igual que la enseñanza y los procesos de formación, se mueven de acuerdo a un planteamiento radicalmente antropológico vinculado con nuestra capacidad de ser parte del mundo en el que vivimos: la comprensión del mundo por parte de los suje-

tos y los colectivos y su capacidad de actuar en ellos para su transformación (González, Leite y Rivas, 2018; Rivas, Leite y Cortés, 2017). Esto es, nos conformamos como humanos de acuerdo a nuestra capacidad de dar sentido a cada realidad particular tanto desde un punto de vista colectivo, como de la apropiación singular por parte de cada sujeto y la posibilidad de intervenir en la construcción de nuestro futuro.

No obstante, una de las fuentes de la investigación narrativa suele ubicarse en los movimientos sociales, especialmente en el feminismo de los años 70 y 80, que reivindicaban una voz propia, diferente de la masculina hegemónica y dominante. Desde estas posiciones se plantea la necesidad de generar nuevas formas de saber, de situarse en el mundo y de construir una relación con la sociedad en todas sus dimensiones. El punto de partida que supuso el conocido lema atribuido a Carol Hanish (1970) “lo personal es político” marca la entrada en el debate público de dimensiones negadas por el relato oficial de la ciencia, poniendo en marcha, junto con otras propuestas parecidas, el conocido como “giro subjetivo” y la reivindicación de la experiencia y las emociones como fuente de conocimiento. Como plantea Hernández (2011), “la escritura personal o subjetiva que caracteriza la perspectiva narrativa de investigación, refleja los valores de un proyecto teórico feminista que defiende la deconstrucción de convenciones académicas e intelectuales excluyentes y científicistas” (p. 16). Paralelamente tienen lugar posicionamientos parecidos desde la militancia de los grupos minoritarios étnicos y culturales, que sientan las bases de una indagación narrativa de corte político y de transformación social.

Los relatos que elaboramos sobre cómo entendemos nuestra experiencia es, justamente, el modo como construimos la realidad en la que vivimos. Nos sitúan ante la posibilidad de actuar, ya que suponen un conocimiento acerca de la misma (Márquez, Leite y Calvo, 2017). Como plantea Clandinin (2013), vivimos a través de las historias que nos dan cuenta de la experiencia, de la realidad y de los contextos en los que vivimos. Historias que son personales, pero también sociales e institucionales (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019). Esto significa que cada sujeto es portador de un conocimiento del mundo y de la sociedad, el cual es el modo como define su acción y su participación en sus contextos. Este es fruto de su interpretación de su experiencia de los mismos, por tanto de sus tradiciones, de sus historias personales y de la posición que ocupa en ellos. Los diversos colectivos han construido históricamente, diferentes marcos de interpretación que han permitido la apropiación singular de cada sujeto. Hablamos por tanto, de un conocimiento caracterizado por la diversidad, la diferencia y la complejidad, dentro de un marco de comprensión compartido en que esta variedad de relatos tiene sentido. Tal como lo define Walsh (2007, p. 53), se mantiene la unidad en la diversidad, en lo que califica como una lógica inter-epistemológica, clave para la construcción de una nueva democracia.

La indagación narrativa consiste, precisamente, en establecer un diálogo horizontal y democrático entre los diferentes relatos que los ponga en cuestión de cara a avanzar hacia un conocimiento más complejo y diverso (Márquez, Cortés, Leite y Espinosa, 2019). No se trata de llegar a un consenso o una intersección de las diferentes narraciones, sino de propiciar una visión más abierta y diversa del mundo, que permita la convivencia de posiciones distintas en pro de un objetivo común, la transformación del mundo en un sistema más justo y solidario. Lo que la propia Walsh (2007, p. 50) define como *pensamiento oposicional, transformador y contrahegemónico*. A su vez, este diálogo colectivo supone también una práctica, ya que construye un relato diferente que

construye una realidad “otra”. Como decíamos, este nuevo relato ha sido elaborado en un proceso de diálogo y discusión democrática, lo que nos permite aventurar una realidad igualmente democrática, basada en los principios de equidad, emancipación y solidaridad. De este modo, “es posible hablar de una realidad distinta fruto de una narrativa “otra”, a partir de principios ideológicos, epistemológicos diferentes, que rompan con las hegemonías actuales, del patriarcado, el capitalismo y el pensamiento occidental, positivista y de clase” (Rivas, 2020b).

### 3. NARRATIVA Y PEDAGOGÍA. LA COLONIZACIÓN DE UN DISCURSO EDUCATIVO

Resulta relevante reflexionar acerca de qué se investiga en educación y quién, o qué dinámicas socio-políticas determinan estos focos. No es ingenuo pensar que van emergiendo “temas” sobre los que investigar provocados por intereses diversos y complejos, casi siempre vinculados a dinámicas políticas y/o mercantiles (Rivas, 2008). Sin entrar en detalle en este tema, es fácil comprobar cómo las investigaciones van emergiendo en consonancia con propuestas a menudo ajenas al propio mundo educativo. ¿A quién sirven estas investigaciones y las políticas públicas que las financian y apoyan? ¿Suponen una posibilidad de mejora para los actores educativos o se convierten en losas bajo cuyo peso sucumben las necesidades de cambio de las instituciones educativas? No es baladí la pregunta cuando comprobamos en la producción literaria pedagógica un fuerte énfasis en protocolos, propuestas metodológicas, o fórmulas que garantizan el éxito educativo y profesional. El “cómo hacer” se impone al “qué sentido tiene”, eliminando de esta forma la posibilidad de un debate de tipo epistemológico, político e ideológico sobre el para qué de la educación.

En este debate podrían tener cierto sentido algunas perspectivas críticas “anti-pedagógicas”, provocadas por excesos de este tipo (Fernández-Liria, García y Galindo, 2017). Si bien, tampoco están aportando nada relevante a la discusión más allá de la reivindicación de prácticas caducas e igualmente colonizadas por otras epistemologías poco dadas a la transformación de la educación. En cualquier caso el resultado es el mismo: son propuestas encaminadas a la colonización de la práctica educativa. Esto tiene lugar básicamente por dos procesos: por un lado, a través de esta regulación desde la academia hegemónica y, por otro lado, por una ideología que segrega la teoría de la práctica, eliminando por tanto el debate sobre el sentido. Desde esta perspectiva lo pedagógico se convierte en una narrativa particular de la educación orientada hacia la regulación y el control de la práctica, por tanto, co-responsable de la construcción de una realidad singular en educación, que en este momento podemos calificar de hegemónica y dominante. Maldonado-Torres (2006) identifica en este sentido lo que denomina una “Moralidad maestra” (Master morality), de dominación y control en el corazón de la modernidad occidental, a la que nosotros en otros momentos hemos calificado de “moral neoliberal” (Rivas, Cortés y Márquez, 2018).

A través de esta construcción singular del relato pedagógico se trasluce una epistemología que podemos calificar como gerencialista y burocrática, que se encuentra en el corazón del debate educativo actual. Como De Sousa (2019) plantea, “la política dominante se vuelve epistemológica cuando es capaz de defender activamente que el único conocimiento válido que existe es el que ratifica su propia supremacía” (p. 11). De alguna forma esta epistemología ha construido un “campo semántico” propio sobre ejes como la calidad, la excelencia, el éxito, el esfuerzo, el resultado, la clasificación, etc. (Rivas, Leite y Cortés, 2011). De tal forma que escenifica un mapa de pensamiento que coloniza el espacio educativo e institucional resignificando conceptos y len-

guajes generados desde propuestas supuestamente alternativas y críticas. En este sentido Walsh (2007) pone en cuestión la validez de términos como “inclusión” para construir una práctica educativa diferente, en tanto que esta es planteada desde una posición de poder, y una jerarquía implícita entre una normalidad regulada, como objetivo común para todas y todos, por tanto sin consideración de la diferencia como condición desde un diálogo horizontal. Lo cual, a la postre, deviene en excluyente. Como plantea Beverley (2013), el cuestionamiento de las narrativas basadas en el criterio de la autoridad, bien sea política, académica, o de cualquier orden, se basa en la “sospecha de que los intelectuales y las prácticas de escritura son, en sí mismas, cómplices para mantener las relaciones de dominación y subalternidad” (p. 355).

Se hace necesario, pues, desde nuestro punto de vista, una decolonización del discurso pedagógico y del relato hegemónico educativo que conflictúe las posiciones de poder desde las que se elaboran. No se trata de buscar un lugar para el pensamiento alternativo, dentro de los marcos de la epistemología colonizadora, tal como se nos muestra demasiado a menudo. Más bien, supone otro modo de hacer, dar nombre, reconceptualizar, reconocer desde la horizontalidad y el proceso de decolonización de pensar-se, pensar-nos, conocer-se, conocer-nos desde categorías propias, no importadas y sutilmente impuestas. Decolonizar, por lo tanto, es un ejercicio, es un hacer, reescribiendo la historia, cuidando la relación, participando en el sentido y los significados conjuntamente (Rivas, Márquez, García y Calvo, 2020). Podríamos hablar, como propone Conle (2001) de una racionalidad del diálogo y la acción comunicativa, orientadas hacia la comprensión y no tanto hacia el éxito de un punto de vista propio. Lo cual, desde una perspectiva decolonial, nos conduce a un relato conflictivo de la realidad, que evidencia las relaciones de poder y dominación implícitas en la epistemología occidental colonial. En este sentido Abdi (2012) pone en evidencia las filosofías de la educación de las así llamadas democracias liberales y sus dinámicas de colonización de los capitales culturales de las minorías diferentes. Algo que se acentúa más en un sistema-mundo cada vez más interconectado, también desde la permeabilidad de sus fronteras.

Un relato decolonial de la pedagogía, por tanto, debería ir encaminado a examinar y transformar las relaciones desiguales de poder, y dirigirse a la transformación estructural socio-histórica. Se plantea la necesidad de reconocer y visibilizar los conflictos socializadores entre distintos grupos a partir del diálogo entre el conocimiento propio con otros conocimientos desde una racionalidad crítica orientada hacia un proyecto de transformación. En este sentido apuntan otras formas de entender el currículum y el desarrollo educativo, basadas en los procesos de comprensión y problematización de las epistemologías hegemónicas, tal como apunta Paraskeva (2018) a través de su idea de *currículum itinerante*, derivado del desarrollo de la idea de epistemicidio propuesta por De Sousa (2017). Al igual que hace Pinar (2015) con su propuesta de currículum como *conversación complicada*, en la que presenta la necesidad de incorporar visiones y posiciones alternativas personales y colectivas que problematizan las epistemologías hegemónicas occidentales, patriarcales, capitalistas y supremacistas. Todas ellas suponen construcciones narrativas diferentes que cuestionan las relaciones con el conocimiento y crean espacios de libertad subjetiva en el proceso de construcción de sentido, que debería estar en el foco del proceso educativo.

Una pedagogía con perspectiva decolonial, por tanto, tendría como objetivo permitir que los diferentes grupos y colectivos, especialmente los oprimidos, representen el mundo desde sus

propias narraciones y lo puedan presentar como propio y en sus propios términos, pues como afirma De Sousa (2019), en relación a las Epistemologías del Sur, “sólo de este modo serán capaces de transformarlo de acuerdo a sus propias aspiraciones” (p. 38). Esto implica formas diferentes de afrontar lo educativo, desde una praxis diferente. En definitiva, como ya hemos planteado, los procedimientos definen las finalidades de la acción, de tal forma que no es posible pensar en una práctica emancipadora de la educación sino hay procedimientos igualmente emancipadores. Lo cual cuestiona las relaciones de poder en educación, las jerarquías establecidas entre estamentos y las epistemologías normalizadas desde lo institucional, como las únicas y verdaderas. Los criterios de verdad, certeza, razón, etc. son revisados y resignificados a partir de una construcción del relato pedagógico diferente.

El concepto de *heterarquía*, que proponen Castro-Gómez y Grosfoguel (2007b) puede resultar relevante en este sentido ya que re-estructura los sistemas de poder desde una perspectiva de dispositivos heterónomos vinculados en red. Esto es, desde esta perspectiva no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a sus propias trayectorias biográficas, históricas y experienciales. De esta forma una nueva narrativa en educación necesita estructurarse desde principios democráticos radicales y el respeto a las diferentes epistemologías como formas de conocimiento válidas, a partir de las cuales avanzar en una nueva epistemología más compleja, heterogénea y múltiple, con diferentes temporalidades dentro de un mismo marco de comprensión. Lo cual implica, de acuerdo con Mignolo (2010), una narrativa que desvele las historias coloniales, las relaciones y las diferencias en las historias locales, justo en un contexto en que han sido tradicionalmente negadas o ignoradas. El giro decolonial para una nueva narrativa pedagógica tiene sentido en tanto que supone repensar y reconstruir los ámbitos educativos como espacios de saberes compartidos y escenarios de pensamiento conjunto. Esto significa compartir espacios entre los saberes académicos, producidos por la ciencia, la universidad y la academia, y los saberes legos, populares y diversos que circulan por la sociedad (De Sousa, 2007). Esto implica no solo una forma de reconocimiento de estas otras epistemologías, sino también la posibilidad de un diálogo en igualdad. Como plantea De Sousa (2017), esta ruptura epistemológica implica que “no existe justicia social global sin justicia cognitiva global” (p. 175).

Necesitamos, pues, reconstruir la narrativa pedagógica con una perspectiva decolonial, que rompa con las lógicas gerenciales hegemónicas planteadas y se abra a un diálogo crítico con la incorporación de perspectivas actualmente marginadas, oprimidas, olvidadas o negadas. Y en este sentido asumimos la propuesta de los tres ejes en los que estructura la lógica de la colonialidad (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007): colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser. En términos del debate educativo estaríamos planteando una nueva narrativa en términos de metodología (Cortés, Leite, Prados y González, 2020), a partir de sistemas de relación diferentes, no autoritarios, democráticos y dialógicos, junto con epistemologías diversas y otros modos de cotidianidad y de experiencia que tome en cuenta el cuerpo como espacio biográfico existencial, la afectividad y la alteridad, como formas constitutivas del sujeto. Todas ellas analizadas desde una perspectiva intersticial trabajando conjuntamente para una pedagogía “otra” que colabore en la construcción del mundo desde una posición radical democrática, equitativa, emancipatoria y solidaria.

#### 4. SUJETOS Y VOCES. UNA PERSPECTIVA POLÍTICA DE LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA

Desde el ya clásico artículo de Hargreaves (1996) “a vueltas con la voz” este ha sido un tema relevante en el debate de la investigación cualitativa, que cuestiona el *rol espoliador* del investigador, en el contexto de la producción científica y académica. Sin entrar en consideraciones sobre el impacto real de su llamado, lo cierto es que desde la perspectiva que estamos manejando este es un tema central en la configuración de los procesos de investigación. Especialmente cobra más relevancia cuando nos estamos refiriendo a sujetos que han estado tradicionalmente silenciados u olvidados, tal como ya hemos comentado. Normalmente son las voces “autorizadas” (investigadores, intelectuales o docentes, normalmente masculinas) las que construyen el discurso educativo, relegando las historias de los otros sujetos a un lugar irrelevante, o simplemente negado. La dinámica de la investigación, ya sea del tipo que sea, normalmente coloca al sujeto en el lugar de *informante*, esto es, el que ofrece sus datos para que la persona investigadora elabore sus interpretaciones y construya conocimiento sobre sus voces. En el caso de la enseñanza la voz del sujeto discente no deja de ser sino el *eco* de la voz autorizada, la del docente, que a su vez también es *eco* de otras voces legitimadas para elaborar la narrativa válida en una escala jerárquica de poder y legitimación. Ambos se ven obligados a repetir un conocimiento elaborado y validado desde instancias políticas y académicas. Sus relatos de mundo, por tanto sus epistemologías, quedan anuladas.

Resulta pertinente en este caso la pregunta de Tuidier (2012) acerca de “quién es el otro” en la investigación, que nos mete de lleno en el debate sobre la alteridad, sin duda uno de los focos relevantes en la perspectiva decolonial y en buena parte de las reflexiones de las ciencias sociales y humanas. “Las preguntas decisivas de los estudios poscoloniales son: ¿quién realmente, con qué objetivo y con qué poder, sobre qué y cómo se habla?” (Tuidier, 2012, p. 112). Ponemos en cuestión, de este modo, cómo se construye conocimiento sobre los otros y, como consecuencia, quién está legitimado a hacerlo, más allá del propio sujeto “otro”, revisando estrategias tradicionalmente utilizadas por la etnografía o la antropología o la propia investigación de corte interpretativo. Normalmente se ha considerado una obviedad el derecho del investigador a hacer uso de la voz de los sujetos, convirtiéndose en intérprete, portavoz, traductor, etc. En el mejor de los casos esto se consigue mediante procesos de negociación que autorizan a apropiarse de la voz, de acuerdo a los intereses y finalidades propias del sujeto investigador o investigadora, obviando las relaciones de poder inherentes a estas dinámicas. En la institucionalidad de los procesos de investigación vigente este investigador o investigadora es el único autorizado a hablar, legitimando de esta forma una epistemología colonial, en tanto que proviene de una relación asimétrica, vinculada a los modelos de pensamiento hegemónicos.

Resulta, en este sentido, altamente pertinente, el cuestionamiento ya clásico que hace Spivak (1988) en relación a este tema: ¿Pueden hablar los subalternos? En definitiva, podemos pensar en que los marginados, los excluidos y excluidas, en definitiva, los sujetos “objetos” de investigación, ¿pueden ofrecer sus propias voces, sin el filtro de los investigadores? ¿Qué sería “ser” investigador o investigadora en este escenario? No es posible, desde este punto de vista, pensar en una posición sin intencionalidad, sesgada por las propias construcciones de verdad de cada sujeto que media en las narraciones de los distintos sujetos. Por tanto, si la voz es manejada exclusivamente por uno de los pares en la relación investigador-investigado, son los intereses y finalidades del primero las que obtienen representación y, por tanto, reconocimiento en la construcción

del pensamiento colectivo. En este proceso ¿dónde se reconoce la posición de sujeto subalterno, dominado, excluido, en la lucha histórica por la transformación social y la emancipación de los colectivos y de los individuos? Nos enfrentamos no solo a un problema metodológico sino esencialmente a uno de tipo ético-político, que golpea, a nuestro entender, en la línea de flotación de la academia y de las instituciones de investigación.

La tradición feminista especialmente vinculada con mujeres de minorías étnicas y culturales, en ese sentido, ha sido pionera en esta reivindicación, desde una posición que asume no solo la complejidad, sino también la perspectiva interseccional que provoca la necesidad de pensarnos desde la multiplicidad que nos caracteriza. Los estudios feministas decoloniales, como los de Moraga y Anzaldúa (2002), dejan claro que no puede nadie representar a nadie si no es en un camino conjunto de descolonización. No deja de ser especialmente crítico este punto de vista, en el que las mujeres no-occidentales cuestionan el sistema de valores de las mujeres occidentales y el modo como han sido cosificadas por estudios coloniales. Una de las aportaciones del giro decolonial es el de indagar desde los márgenes, desde las fronteras, desde espacios de intersección sin una categoría cerrada, que tal modo que ser mujer, indígena, rural y ecologista no puede ser interpretado desde un solo esquema de valores, sino que hay una construcción compartida en la que este conjunto de dimensiones son partes constituyentes.

Hay un profundo sentido político y transformador en este planteamiento ya que pone en cuestión las relaciones de poder implícitas en la subalternidad. Beverly (2013) reflexiona acerca de esta cuestión en relación al Testimonio de Rigoberta Menchú “I, Rigoberta Menchú”. Por un lado, asumiendo su propio testimonio como vehículo en un lugar de autoridad cultural que relega su posición de subalterno, que podría modificar la pregunta de Spivak hacia un formato más propositivo: “Si el subalterno pudiera hablar –es decir, hablar de una forma que en verdad nos importe, que nos haga sentir obligados a escuchar– entonces no sería subalterno” (Beverly, 2013, p. 350). Esto es, el relato es, en sí mismo, un acto transformador que modifica la relación del sujeto con el mundo y su entorno. Esto es así, en tanto que el propio testimonio, la narrativa que se construye, contiene una agenda propia que desarrolla los intereses de su colectivo por hacerse ver y afrontar los cambios que necesita en su proceso de emancipación. Como afirma más adelante este mismo autor, “lo que el testimonio nos obliga a confrontar no es sólo el subalterno como una víctima (auto)representada, sino también como un agente –en el acto mismo de representación– de un proyecto transformativo” (Beverly, 2013, p. 354).

En un sentido parecido, aunque con matices relevantes, Nussbaum (2005) pone en el eje de la construcción de una nueva ciudadanía esta posibilidad que nos ofrece la narrativa de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros desde una posición de compromiso y entendimiento receptivos y “con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad” (p. 121). De esta forma podemos ver cuanto tenemos de proyectos y metas compartidas y cuáles son las circunstancias que condicionan las posibilidades reales de las personas hacia la acción. Esto nos coloca, como investigadores e investigadoras, en una fuerte contradicción con nuestra posición de privilegio y de autoridad de la que nos dota nuestra posición institucional. De hecho, cuestiona nuestra autoridad para apropiarnos de otras voces de otra forma que no sea a partir del espacio de diálogo y comprensión mutua que venimos proponiendo a lo largo de este trabajo.

Lo narrativo se convierte de este modo en performativo en tanto que no se limita solo a un discurso simplemente descriptivo o denotativo (Beverly, 2013, p. 352), sino que pone en evidencia el conjunto de procesos y experiencias de marginación y dominación vividas en contextos y escenarios singulares. Por tanto no solo afecta al sujeto que elabora su voz en un acto político de reconocimiento y emancipación, sino que pone en juego el conjunto de la comunidad que comparte estos procesos y en aquellos que provoca resonancias y complicidades. Como propone Alexander (2013), “los practicantes de la etnografía performativa reconocen el hecho de que la cultura viaja en las historias, las prácticas y los deseos de quienes se comprometen con ello” (p. 94) implicando, por tanto, a los individuos como sujetos históricos y transformadores de su realidad a través de sus narraciones y las acciones con las que se construyen.

Esta perspectiva no significa que haya una finalidad esencialista y reivindicativa de las culturas contenidas en las voces subalternas, como alternativas al relato oficial y diferente a él. En primer lugar, porque no existe “pureza” en las narraciones, en el sentido de que den cuenta de una realidad uniforme y diferenciada; lo que podríamos calificar como “autenticidad cultural”. Antes bien, cada relato, como apuntaba Freire (2002), contiene tanto al dominado como al dominador, que conviven en cada sujeto, en tanto que estamos compartiendo un espacio social y político, aunque desde posiciones diferentes. En segundo lugar, porque el foco se coloca en la construcción de un conocimiento intersticial en el que nos ubicamos a través del diálogo comprometido y transformador. Lo cual nos lleva plantear, junto con Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) una “complicidad subversiva” con el sistema, entendida como una resistencia semiótica capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento desde el punto de vista de las epistemes propias de las subjetividades subalternas. Lo narrativo-performativo ubica las voces de los sujetos en un contexto de transformación no desde la (auto)exclusión, sino de la construcción de un nuevo relato capaz de crear realidades nuevas. En este sentido Nussbaum (2005) plantea un nuevo relato en el que de dar cabida en nuestra mente a sujetos, conocimientos y prácticas que nos puedan parecer extrañas, e incluso aterradoras, demostrando “una capacidad de apertura y sensibilidad hacia los demás que corre a contrapelo de muchos estereotipos culturales de autosuficiencia” (p. 132)

Una posición semejante es la que plantea De Sousa (2017) con su concepto de *cosmoplitismo insurgente subalterno*. Esto es, “la aspiración de los pueblos oprimidos a organizar su resistencia y consolidar coaliciones políticas a la misma escala que los opresores emplean para oprimirlos, es decir, la escala global” (p. 177). Se plantea como una forma de resistencia al pensamiento abisal que no implica uniformidad (aspiración propia de la modernidad occidental, patriarcal y capitalista), sino un proceso de emancipación social que da igual valor al principio de igualdad que al principio de reconocimiento de la diferencia trascendiendo las fronteras de lo local y de lo singular.

## 5. EL PROCESO DECOLONIZADOR DE LA NARRATIVA

Recuperando el punto en que dejamos el apartado anterior, partimos de una posición respecto a la investigación narrativa que se diferencia claramente de otras formas coloniales de investigar. El interés de partir de las voces subalternas en su proceso de reconocimiento y acción transformadora no es obtener la “verdad”, cualquier cosa que podamos pensar que es esta, sino promover los intereses del grupo y de las clases sociales que sus narrativas representan (Beverly, 2013), desplazando

la centralidad de los intelectuales y lo que estos representan. Cerramos este trabajo recogiendo los planteamientos anteriores para ofrecer una perspectiva decolonial de la investigación narrativa, a partir de esta mirada ético-política que venimos defendiendo. No obstante, la propuesta de una epistemología “otra”, desde la perspectiva decolonial, se sustenta en buena parte en la construcción de unas narrativas “otras” que abran el camino para una acción transformadora. En definitiva, nos movemos en una perspectiva performativa en la que forma y contenido, por así decir, se identifican, generando una unión de pensamiento y acción que supera viejas dualidades.

Nos parece relevante en este sentido el concepto de *performance* que nos ofrece Butler (2007), como la acción de actuar desde el discurso, vinculando, de este modo, el relato con la transformación. Cuando esta autora habla de discurso, hace hincapié en que las actividades están determinadas discursivamente y solo viven performativamente, en su acción localizada por parte de los agentes. Hablamos, por tanto, de una acción situada, que nos aleja de la uniformidad y aparente universalidad de los protocolos estandarizados de investigación, por tanto que no puede reproducirse de forma automática y estrictamente pautada, por lo que incorpora de forma inherente la posibilidad de la transformación social, tal como estamos viendo. Denzin (2001) retoma a su vez esta posición en la búsqueda de una nueva forma interpretativa, donde los instrumentos y los métodos adquieren un sentido performativo, donde se cruzan las diferentes dimensiones del sujeto, con valor intersticial, con el objetivo de crear textos que dan poder, criticando el modo como está organizado el mundo y proponiendo formas alternativas en que este podría ser organizado (O’Neil, Roberts y Sparkes, 2015). Lo que venimos planteando nos acerca a la perspectiva decolonial y su propuesta de transformación a partir de una epistemología “otra” situada en las voces de los sujetos subalternos.

Los planteamientos de Tuidier (2012), ya comentados, nos ayudan también a situarnos en esta perspectiva en tanto que está poniendo el foco en el sentido de las narrativas desde el discurso que se elabora o construye y el conjunto de ideas, representaciones y tramas que forman parte de las mismas. En tanto que pone en relación la indagación biográfica y el análisis del discurso, es posible analizar las narrativas como discursos configurados, pero también como configuradores, reguladores, estructuradores de sentidos, valores, formas de ser, actuar, sentir, etc., conforme a culturas particulares. Indagar narrativamente no solo da cuenta de una historia sino que pone al descubierto las prácticas que la han configurado y las dinámicas sociales, políticas, económicas y de género que han participado en las mismas. Riessman (2008) se refiere a este proceso como *análisis dialógico performativo*, avanzando en el mismo principio el carácter transformador y ligado a la acción de la construcción narrativa y biográfica vinculado a sujetos singulares de colectivos en situaciones de dependencia.

En definitiva estos diferentes planteamientos apuntan a una investigación “otra” que plantea otras formas de hacer, de relacionarse y de conocer, que incorporan en sus prácticas los principios ético-políticos de una sociedad diferente, basada en los principios de equidad, libertad y solidaridad. Desde la perspectiva biográfico-narrativa no son pocas las propuestas que incorporan un planteamiento emancipador y radicalmente democrático en sus modos de hacer, pensar y relacionarse (O’Neill, Roberts y Sparkes, 2015) a partir de la idea de diálogo narrativo, biografías participativas y prácticas performativas (Cortés, Leite, Márquez y González, 2020).

Resulta relevante en el ámbito de la práctica de investigación las reservas que muestran investigadores e investigadoras provenientes de culturas minoritarias, ya que tradicionalmente

han sido objeto de estudio desde prácticas cosificadoras y de dominación. Tahiwai Smith (2016) es clara en su rechazo a estas prácticas cuando plantea la devastada historia que la investigación ha tenido en las poblaciones indígenas de todo el mundo. La investigación ha significado una relación de poder completamente asimétrica por parte del investigador y la epistemología etnocentrista que le configura. Con estos antecedentes nombrar la palabra investigación entre poblaciones y grupos subalternos ha supuesto una gran desconfianza y ofensa. Esta llamada de atención nos alerta acerca de lo que ha significado investigar desde un espacio académico. Esta creencia aún sigue arraigada, mediante el control de estrategias metodológicas y sistemáticas apoyadas académicamente haciendo preguntas “apropiadas” y visibilizando un proceso riguroso construido sobre categorías de pensamiento eurocéntricos y patriarcales. Lo cual, como mucho, habla a favor de la buena voluntad de los investigadores e investigadoras, pero poco acerca de la posibilidad de una mejora de la sociedad.

Desde nuestro punto de vista se hace necesario un replanteamiento de lo metodológico que incorpore esta perspectiva performativa en un intento de participar en los procesos de cambio y transformación social. Este pasa por una posición de co-construcción del sentido a partir de dinámicas colaborativas implicadas con los entornos y los sujetos. En este sentido la perspectiva decolonial propone una ciencia centrada en las relaciones sujeto-sujeto que desplace a los participantes al centro en detrimento de la posición de privilegio tradicional del investigador. Se nos invita, de este modo, a conocer el mundo “con” los sujetos subalternos y no asumir su representación, desde una autoridad arrogada que poco tiene que ver con estos. En este sentido Emma León (2005) nos plantea la ética de la responsabilidad en el modo de ser y estar en el mundo de cara a articular una relación cuidadosa con el otro. La pregunta sobre cómo construimos el sujeto participante, relevante en muchos sentidos desde una perspectiva crítica, quizás debería replantearse en cómo nos co-construimos mutuamente sujetos participantes e investigadores. Esto significa una mirada crítica sobre uno mismo, así como sobre el cuidado de la palabra y el modo de nominar y pensar al otro en un universo cultural, replanteando nuestra “sensibilidad, nominación y discursividad” (León, 2015, p. 236). El modo de pensar el otro es también pensar cómo nos vamos construyendo nuestra forma de ver el mundo y cómo lo nombramos; es decir, el uso cuidadoso del lenguaje al nombrar al otro y su universo culturalmente construido. Esta autora nos propone una competencia ontológica, es decir la posibilidad de instalarnos en el lugar del otro y así construir otro modo de relaciones y comprensiones con/el del otro. En otros términos es similar a lo que plantea Nusbbaum (2005) cuando nos habla de la *imaginación narrativa*.

Avanzar en esta posición nos lleva a cuestionar los procedimientos como protocolos ordenados preestablecidos. Más bien nos adentramos de alguna forma en el terreno de lo desconocido en tanto que no hay un diseño definido que nos marque el camino. Como plantean Morin, Ciurana y Motta (2002), el método es el camino, por lo que se va construyendo en tanto que avanzamos en la dinámica de las relaciones y la construcción compartida en un entorno social singular a partir de vínculos que nos comprometen. En este mismo sentido Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) nos proponen pensar en la “no-metodología”, que nos permita reinventar los procesos de conocimiento, acercamiento a la realidad y la representación; no tanto por la ausencia de cualquier tipo de guía u orientación, sino en cuanto a la posibilidad de ir generando procedimientos en tanto que transitamos por la investigación. En esta tarea es imprescindible decolonizar el sujeto investigador pero también los procesos, los contextos académicos y el modo de hacer ciencia.

Algo que en la coyuntura actual está fuertemente controlado desde el principio de capitalismo cognitivo que dificulta la puesta en marcha de esta perspectiva.

En este proceso de decolonización de la metodología narrativa podemos hablar del “hacer decolonial” que se enfoca en develar y transformar las relaciones desiguales de poder. El hacer decolonial se concibe como un proceso decolonial en todos los aspectos, desde las relaciones y las acciones, el observar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo. Como afirma Castillo (2017), investigar no significa ir a conocer una realidad sino dejarla venir, convivir con ella de modo que no la interpelamos sino que es ella la que nos interpela. El hacer decolonial no solo pretende revisar la metodología desde esta perspectiva sino que da un paso más al reconocer a los participantes como el otro-yo en un diálogo entre iguales. “Implica vivir en/por/para la propia comunidad que pretende descolonizarse. Es por ello que todo proceso decolonizante es una autodecolonización” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p. 182). En este sentido nos parece relevante apostar por procesos no solo de co-construcción, sino también co-autoría, que den cuenta de las propias voces de los sujetos y las dinámicas que tienen lugar. Trabajos como el de Márquez, Cortés, Leite y Espinosa (2019), son relevantes en este sentido en tanto que son elaborados conjuntamente contando con una autoría compartida.

En esta línea destacamos algunos espacios en los que detenernos a pensar, no como metodología sino como un hacer decolonial (Ortiz y Arias, 2019; Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018), tales como la colaboración, el conversar alterativo y la escucha, y especialmente el sentido de la ética comunitaria, del cuidado, de la responsabilidad y de la liberación en todo el proceso (Dussel, 2007). La indagación narrativa, como venimos diciendo a lo largo de este trabajo, se considera mediadora decolonial que invita a la acción transformadora en todos los sentidos y todos los contextos. En la actualidad autores como Leyva y Speed (2008) aportan al debate metodológico decolonial el concepto de investigación *co-labor*, a modo de introducir en el debate de metodologías-otras el activismo en el modo de producir conocimiento en el ámbito académico. La perspectiva *co-labor* plantea emprender una labor colaborativa con una agenda compartida, con un diálogo de intereses, procesos y fines a partir de talleres compartidos con las comunidades y la co-construcción de textos con el reconocimiento de las dos partes, comunidad y academia. Todo el proceso se va tejiendo en un diálogo de saberes horizontal en el que las tensiones son un motivo más para profundizar en el diálogo. A diferencia de hablar de investigación colaborativa Leyva y Speed (2008) dan un giro al concepto al pensar que el término colaborativo puede ser demasiado amplio y lo que aporta la investigación decolonial va mucho más allá, como un caminar que busca descolonizarse en un proyecto colectivo “que genera el cruce de las academias otras, activismos abiertos y movimientos sociales” (Ibidem, 2008, p. 52).

## 6. BUSCANDO UN CIERRE

La indagación narrativa desde una perspectiva decolonial nos sitúa en un planteamiento epistemológico “otro”; es decir, nos plantea otras preguntas de partida sobre el mundo, que nos interpelan como personas y como investigadores e investigadoras. En estas preguntas se pone en juego el compromiso con las historias, la sociedad y la educación global y local, desde una perspectiva descolonizadora, es decir, nos situamos en una posición de justicia social con aquellos colectivos

y personas vulnerables. La narrativa nos invita desde la perspectiva decolonial a co-construir narrativas alternativas desde posiciones alternativas al sentido segregador, tecnocrático, neoliberal y patriarcal de la educación actual. Las preguntas serían ¿qué sentido social y político tiene la indagación narrativa? Nos preguntamos por la relación entre las grandes narrativas y las narrativas locales, situadas en espacios históricos en relación con las vidas cotidianas que ponen en cuestión y desafían un conocimiento hegemónico buscando un espacio que lo cuestione.

Por otra parte la narrativa, desde una perspectiva decolonial, implica co-construir un lugar común de partida en el que nos reconocemos, nos pensamos y nos reconfiguramos en la acción transformadora entrelazada en un espacio ético-político de relaciones, preguntándonos quién es el “otro” en el mundo y en mí. Nos preguntamos ¿quién investiga? ¿quién es el “otro, otra, otros, otras” en mí?. Situándonos en un espacio de transformación personal y social que debe interpelar al contexto social y cultural hacia un debate más amplio de otros modos de ver, sentir y vivir el mundo. Este escenario nos sitúa en un espacio de saberes compartidos en un marco de pensamiento conjunto, que no quiere decir homogéneo, sino diverso. La complejidad y el pensamiento intersticial se ponen en juego superando dualidades y problematizando las epistemologías. En este sentido el relato de las vidas de las personas oprimidas importa y la situación de subalternidad se transforma. En este espacio el dialogo, la dignidad y la horizontalidad sitúan la narrativa en una posibilidad decolonial en el sentido, en el diálogo horizontal y en su finalidad.

Por último, la perspectiva decolonial no solo queda en el sentido epistemológico y práctico transformador, sino también como un medio decolonizador, en lo que llamamos un hacer decolonial, es decir, en el propio proceso de hacer narrativo. Éste es un espacio ético contingente, de co-contrucción, co-interpretación y co-autoría horizontal, que nos invita a formar parte, desde la investigación, de una red diversa, con un mismo marco de compromiso y radicalmente democrática, de co-conocimiento (De Sousa, 2010) y colaboración para otro relato de la educación y la sociedad, mediante acciones/huellas decoloniales que configuran -y se configuran en/desde/por/para- el sentir-pensar-hacer humano” (Ocaña y Arias, 2019). En este hacer narrativo también nos preguntaríamos ¿cómo hacemos en común?

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdi, A. A. (2012). *Decolonizing Philosophies of Education*. Rotterdam: Sense.
- Barbery, M. (2015). *La vida de los elfos*. Barcelona: Seix Barral.
- Beverly, J. (2013). Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (págs. 343-360). Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, D. (2017). Des-apreciaciones del método científico y la vacante en la metodología decolonial. *Hoja Filosófica*, 1(43), 5-19.
- Castro-Gomez, S., & Grosfoguel, R. (2007a). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gomez, & R. Grosfoguel (coords.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-24). Bogotá: Siglo del Hombre editores.

- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (coords.). (2007b). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Conle, C. (2001). The Rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/02619760120055862>
- Cortés, P., Leite, A.E, Prados, M.E. y González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. Sancho, F. Hernandez, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, & A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo xxi Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural Editores.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre Saberes: Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Morata.
- De Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Trotta.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación I. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta
- Fernández, P., Leite, A. y Márquez M.J.(2019). Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. *Cabás*. 22, 61-72. <http://eoi.citefactor.org/10.11206/muesca.01.22.006>
- Fernandez-Liria, C., Garcia, O., & Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, B., Leite, A. E. y Rivas, J.I. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En V. Martín & M. T. Castilla (Coords), *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp. 127-142). Barcelona: Octaedro.
- Hanish, C. (1970). The Personal is political. En S. Firestone, & A. Koedt, *Notes from de the second year: Women's liberation. Major Writings of the radical feminists* (págs. 76-78). New york: Radical Feminism.
- Hargreaves, A. (1996). A vueltas con la voz. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 42-43, 28-34.
- Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernandez, J. M. Sancho, & J. I. Rivas (coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (págs. 13-22). Barcelona: ESBRINA – RECERCA <http://bit.ly/3eCWAhj>
- León, E. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. Barcelona: Anthropos. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2026>
- Leyva, S., & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete, & S. Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor* (págs. 34-59). México D.F.: CIESAS, FLACSO.

- Maldonado-Torres, N. (2006). *Against War. Views from the Underside of Modernity*. Durham/London: Duke University Press.
- Marquez, M.J., Cortes, P., Leite, A.E., & Espinosa, I. (2019). *Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Márquez, M.J., Leite, A.E., y Calvo, P. (2017). Pensarnos a nosotras en el encuentro con los “otros/as”. Investigación narrativa y transformación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades – UNNE*. 10, 1-151. <https://doi.org/10.30972/riie.8103655>
- Mignolo, W. (2010). *Historias locales, diseños locales*. Madrid: Akal.
- Moraga, C. y Anzaldúa, G. (2002). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. San Francisco: Third Woman Press.
- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Unesco / Universidad de Valladolid.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- O’Neill, M. R., Roberts, B, y Sparkes, A. C. (coords.) (2015). *Advances in Biographical Methods*. New York: Routledge.
- Ortiz, A. M., Arias, M.I y Pedrozo Z. (2018). Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*, 7(30), 172-200.
- Ortiz, A., & Arias, M. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 24(85), 89-116.
- Paraskeva, J. M. (2018). Against the Epistemicide. Itinerant Curriculum Theory and the Reiteration of an Epistemology of Liberation. En M. Uljens, & R.M.M. Ylimaki. (coords.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non- affirmative Theory of Education* (págs. 199-213). New York: Springer.
- Paraskeva, J. M. (2019). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-Ciencia Social*, 3, 157-174. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.3.16795>
- Pinar, W. (2015). *Educational experience as lived. Knowledge, history, Alterity*. New York: Routledge.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods in the human sciences*. New York: Sage.
- Rivas, J. I. (2020a). La investigación educativa hoy. Del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rivas, J. I. (2020b). Una investigación “otra, para una educación “otra”, para una sociedad “otra. *Hegoa*. 9, 26-27
- Rivas, J.I., Cortés, P., & Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto. Formar para transformar. En C. Monge, & P. Gomez (Coords.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (págs. 109-124). Madrid: Síntesis.
- Rivas, J.I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2011). Luchando contra la historia. Obstáculos para la innovación en la formación del profesorado, derivados de las historias escolares del alumnado. *Educación y Pedagogía*. 23(61), 67-79

- Rivas, J.I., Leite, A.E. y Cortés, P. (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación: narrativa y conocimiento. En M. Pérez y J. Rodríguez (coords.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro
- Rivas, J.I., Márquez, M., García, M., & Calvo, P. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social. Rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. Sancho, F. Hernandez, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, & A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En C. Nelson, & L. Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (págs. 280-316). Urbana: University of Illinois Press.
- Tuhiwai, L. (2016). *Descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. London: LOM.
- Tuider, E. (2012). Contando historias/narraciones en un contexto postcolonial. Análisis del discurso y análisis biográfico como métodos horizontales. En S. Corona Berkin, y O. Katlmeier (Coords.), En *Diálogo. Metodologías Horizontales en Ciencias sociales* (págs. 111-135). Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro.-Gómez & R, Grosfoguel. (Eds.), *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto.

ESTUDIOS Y ENSAYOS

# Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico

*Training and Narrative. Cores of meaning from the autobiographical route*

Bibiana Sandra Misischia\*

**Recibido:** 20 de marzo de 2020 **Aceptado:** 31 de agosto de 2020 **Publicado:** 30 de septiembre de 2020

**To cite this article:** Misischia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico.

*Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 63-77

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>

## RESUMEN

El artículo recupera, a partir de una vivencia como tutora en el Doctorado en Educación. Programa Específico en Formación en Investigación Narrativa y (auto) biográfica en Educación, de la Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, una serie de reflexiones en torno a la relación entre formación y narrativa. A partir de allí reconstruye un escrito autobiográfico cronológico estructurado como memoria de formación, reconfigurando el mismo a través de núcleos de sentido que van develando ideas que fueron cobrando centralidad: trayectos de formación como trayectos biográficos, escritura polifónica y hacia una pedagogía porosa. Comparte además algunos interrogantes respecto a las formas de escritura dialogales entre lo narrativo y lo académico en los procesos de investigación educativa, con el fin de recuperar aportes de la narrativa no solo como recurso metodológico sino como perspectiva en investigación y sus desafíos.

**Palabras clave:** formación; narrativa; autobiografía

## ABSTRACT

The article recovers a series of reflections on the relationship between training and narrative, based on an experience as a tutor in the Doctorate in Education. Specific Program in Training in Narrative Research and (self) biographical in Education, of the Faculty of Arts and Humanities of the National University of Rosario, Argentina. It reconstructs a chronological autobiographical writing structured as a memory of formation, reconfiguring it through cores of meaning that reveal ideas that were becoming central: formation paths such as biographical paths, polyphonic writing and towards a porous pedagogy. It also shares some questions regarding the forms of dialogue between the narrative and the academic in the educational research processes, in order to recover the contributions of the narrative not only as a methodological resource but as a research perspective and its challenges.

**Keywords:** training; narrative; autobiography

---

\*Bibiana Sandra Misischia

Universidad Nacional de Río Negro (Argentina)

[bmisischia@unrn.edu.ar](mailto:bmisischia@unrn.edu.ar)

### ¿Cómo surge la escritura de este artículo?

En diciembre del 2019, como parte del equipo del Doctorado en Educación, del Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, (Auto)biográfica y Biográfica en Educación, me llega un pedido: tenía 20 minutos para compartir la experiencia de escritura de mi tesis de Doctorado, con quiénes participarán en la primera clínica. La propuesta académica se desarrolla en cinco clínicas intensivas, con una inmersión de una semana en seminarios y otros dispositivos, en la búsqueda de generar niveles de profundización e integración de contenidos y estrategias de co-construcción colectiva.

Estaba frente a una intensa semana de trabajo, en otro lugar, alejada de mi ciudad y mis rutinas, con muchas personas que no conocía, donde imaginaba momentos plagados de conversaciones. A pesar de que la actividad transcurría en otro tiempo y espacio, habría seguramente sensaciones y postales ya recorridas, a partir de una pasión en común, por quienes estábamos allí presentes: la narrativa en educación. Lo que no anticipé, en ese momento fue un retorno sobre mí, recuperando y recogiendo huellas de mi memoria.

Retomando, la tarea solicitada, sabía que no quería una presentación formal, el deseo era ser respetuosa de la forma de escritura ficcional de la tesis doctoral; también quería usar preguntas, dialogar con quienes estaban iniciando este maravilloso proceso, para sumergirse en los mundos de la educación y la narrativa; sabía que como siempre quería más de lo que el tiempo me daba. Y casi sin darme cuenta, me debo haber preguntado ¿cómo llegué hasta aquí? y me encontré releendo mi trabajo de la Especialización de Formación de Formadores, una memoria que buceaba en mi historia de formación. ¡Cuánto de ella había en mi tesis doctoral! Era cómo reeditar de alguna manera el camino, volver a encontrar un rumbo deseado, un horizonte plagado de angustias, un encuentro con otros naufragos, de emociones profundas, sentires fugaces, que iban recuperando y cobrando otros sentidos.

Me detengo aquí un instante y expreso a través de un poema propio, escrito uno de los días de la clínica, el mundo en el que me había sumergido y como se traducía en palabras.

*Me encontré, como mirándome desde fuera, con la birome  
suspendida casi imperceptiblemente cerca del papel,  
en una quietud inquieta.*

*Las manos sobrevolando el aire en la pasión  
del corazón y del hacer.*

*A lo lejos celulares que hablan, pero que también  
muestran a otros, ¿palabras, imágenes, datos, intimidades?*

*América Latina imbricada dejando en suspensión la palabra,  
flotando en la musicalidad de los cuerpos.*

*Aparece lo básico, lo animal, el alimento, las necesidades primitivas.*

*Cuerpo que se inquieta, se suspende, está en alerta,  
y ahí ... justo ahí ... emerge la palabra en sus silencios.*

*Manos que nos sostienen, quizás a nuestros pensamientos,  
miradas que hablan con otros o con nosotros mismos.*

*Dibujos, ideas graficadas, sentires en trazos,  
en las paredes, fuera de foco, fuera de lo proyectado.*

*Un mundo efervescente de disputas, agotamiento, bailes y encuentros.*

Un mundo, un momento donde se hizo presente una pregunta, ¿cómo escribir mi tesis doctoral? Una preocupación por cómo poner en diálogo una forma de escritura narrativa con el lenguaje académico. Ya en la memoria de la especialización mencionada, realizada 20 años antes, expresaba cierta duda o interrogante sobre la forma de escritura.

El péndulo seguía su vaivén, presentación de trabajos con mínimos aportes técnico-pedagógicos, presentación de trabajos de reflexión sobre uno mismo, como antinomias, sin poder entretejer los hilos que los unen para conformar un tejido que lo constituye a uno íntegramente. (Misischia, 2000)

En ella retomé la forma de escritura de José Carlos Somoza, en *La Caverna de las Ideas* (2000); y escribí dos historias en paralelo, un relato autobiográfico de momentos que dejaron huella, junto a otro de tinte netamente académico, como notas al pie.



Comparto con ustedes una imagen de la página original y el texto de la misma (pág. sig.).

Entre este escrito de la tesis de especialización y el escrito de la tesis de doctorado, casi en el olvido, estaba mi tesis de maestría, escrita en un formato tradicional, con construcción de categorías; allí la narrativa era un concepto central, pero no llegaba a ser un enfoque de investigación, ni se reflejaba en la forma de escritura. Algo había perdido en ese camino, algo había dejado olvidado; había abandonado la potencia de la narrativa, “de no violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de sus palabras”. (Bolívar, 2002, pp.53).

La tesis doctoral a través de la narración de un viaje encontró, en la escritura ficcional, una forma de dialogar más fluida entre el lenguaje narrativo y el académico. En ella escribía:

**Ilustración 1.** Página de Tesis Especialización de la autora

Me levanté temprano y fui a recoger a mis compañeras a la terminal de micros, una vez acomodadas en la casa, decidimos pasar el día navegando, rememorando mis días de viaje, que habían quedado atrás, pero se resignificaban con cada palabra escrita. En nuestras conversaciones nos llamaba la atención que los espacios de incidencia en política pública universitaria en discapacidad se centren en un lenguaje propio de la discapacidad en lugar de apropiarse de los específicos del espacio universitario, con el fin de generar un diálogo entre diversos lenguajes. (Misischia, 2019 pp.238)

*La memoria es: un espacio pedagógico,  
un espacio de investigación,  
un escrito social y político.  
El escrito es un agente de cambio.*

## PRÓLOGO

...“Aquí estoy, junto al fuego del hogar, viendo caer la nieve por mi ventanal y comenzando a escribir un texto (1) con algunos sucesos de mi vida, recuerdos, que reconstruiré para dar lugar a una narración sobre mi recorrido o trayecto de formación (2).

Después de idas y vueltas, bajadas y subidas, esconderse y salir a la luz, al fin, decidí dar forma a ese sin número de pensamientos, sentimientos y sensaciones que intentan hilvanar la memoria.

Generalmente, al igual que los prólogos de los libros, estos deberían escribirse al final cuando uno tiene una idea acabada de cuál será “su obra literaria”, pero en esta ocasión escribiré el prólogo cuando aún no tengo más que algunas cuestiones claras que tienen que ver con quién soy, qué es lo que quiero y hacia dónde quiero ir con este trabajo...

*(1) A través del universo de los signos, de los textos -todo discurso fijado por la escritura- o de las obras culturales podemos comprendernos a nosotros mismos. El lenguaje no es un objeto, sino una mediación. En un triple sentido: en primer lugar, se trata de una mediación entre el hombre y el mundo; dicho de otro modo, es aquello a través de o mediante lo que expresamos la realidad, aquello que nos permite representárnosla, en una palabra, aquello mediante lo que tenemos un mundo. El lenguaje es, asimismo, una mediación entre un hombre y otro. En la medida en que nos referimos conjuntamente a las mismas cosas, nos constituimos como una comunidad lingüística, como un nosotros. El diálogo es en tanto juego de preguntas y de respuestas, la última mediación entre una persona y otra. Finalmente, el lenguaje es una mediación de uno consigo mismo” (Ricoeur Paul, Historia y Narratividad, 1978)*

*(2) Un trayecto que se cuenta autobiográficamente, “se llega a través de una biografía a conceptualizar: “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos...”. Conceptualización que encierra el sentido de trayectoria personal, de búsqueda de sí mismo, en los otros, en el reflejo de los otros de un desarrollo personal. Formarse es aprender a devenir. Es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal. Formar es, entonces, ayudar a formarse” (Ferry Gilles, Pedagogía de la formación, Novedades Educativas, 1997) “Nuestro itinerario deja muchas huellas, consecuencias en nuestros gustos, deseos, representaciones sobre nuestra cultura, nuestra forma de ver las cosas ... todas las experiencias son formativas, no sólo las experiencias escolares sino también las de la vida cotidiana” (Barbier J, Evaluación y Formación, Novedades Educativas, 1998). (Misischia, 2000, pp.2)” Educativas, 1998). (Misischia, 2000, pp.2)”*

Entonces surgen otras preguntas ¿hay una única forma de escribir una tesis? Podríamos decir que sí, pensando en el esquema que figura en cada normativa universitaria, respecto a que debe

contener; aunque también podríamos decir que no, ya que toda tesis nos ubica como sujetos de enunciación y nos convierte en autores, en escritores. Y es allí donde la narrativa como perspectiva, no sólo como un componente metodológico, nos devuelve la pregunta sobre ¿cómo escribir relatos de experiencias? ¿Qué puede aportar el análisis o la puesta en diálogo entre estas dos producciones al interrogante previo?

## 1. DIÁLOGOS POSIBLES, CON HILOS DIFERENTES Y SENTIDOS CERCANOS

### 1.1 Auto biografía, ¿cronología o núcleos de sentido?

En este apartado compartiré elementos que se ponen en diálogo entre los dos trabajos de tesis, que en sus diferencias encuentran algunos sentidos que los acercan, enriquecen la reflexión y considero pueden aportar a la revisión en torno a las formas de escritura en el ámbito académico y la relevancia de recuperar una perspectiva narrativa en el campo de la formación.

La Especialización de Formación de Formadores solicitaba como trabajo final una memoria de formación, decidí realizar un escrito autobiográfico con foco en mi historia de formación, recuperando algunos hitos biográficos significativos que se iban poniendo en diálogo con los que en ese momento consideré los aportes centrales recogidos en los dos años de estudio; especialmente los referidos a la noción de formación, trayecto de formación, multireferencialidad y relación con el saber, desde la perspectiva psicosociológica y el enfoque clínico en el campo de la formación desarrollados por el Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre.

La tesis doctoral, denominada “Relaciones entre Universidad y Discapacidad. Voces acalladas que resuenan”, que en principio parecía alejada del trabajo de la especialización, tenía como propósito investigar en torno a experiencias pedagógicas que problematizaran las tensiones estructurales en la relación discapacidad y universidad en la Argentina, ahondando en las experiencias de la Universidad Nacional de Río Negro, desde una perspectiva narrativa. Buscaba dilucidar qué posicionamientos respecto a la discapacidad sustentaban las políticas que se impulsaban en la Universidad y sus posibilidades de transformación para acoger a las personas con discapacidad, y desde allí ampliar su potencialidad democratizadora.

Retomando los diálogos posibles entre los escritos, lo primero que recordé es que en ambos recuperaba un retrato de Jorge Luis Borges; una pintura al óleo realizada por la argentina Beti Alonso; sin duda un rapto de omnipotencia, de quizás querer en mí algo de su escritura, esbozos de paralelismos entre él y mi nacimiento, mis pasiones y mis desesperanzas.

A partir de su relectura se me hacía evidente su carácter autobiográfico, el primero lo hacía en forma explícita, en un trazado cronológico de momentos significativos vividos; el segundo de forma un poco más indirecta recuperando mi trayectoria como coordinadora de la Comisión Asesora en Discapacidad en la Universidad Nacional de Río Negro.

Considero que mi tesis doctoral, encontró en la escritura ficcional una forma de dialogar más fluida entre ambos lenguajes. Desde los aportes sobre autobiografía de A. Ocaña (2010) se ob-

servaban descripciones en primera persona sobre mis experiencias, actividades y sensaciones; reflejando mis creencias en un viaje temporal hacia el pasado como reflexión y toma de conciencia de momentos significativos.

La reparación del motor llevó más días de lo previsto. Aproveché la tranquilidad del lugar y el tiempo disponible para seguir profundizando en algunas ideas que me habían resultado interesantes al leer el Programa mencionado, remarqué tres términos: accesibilidad física, comunicacional y académica, me puse a indagar su significado. También busqué en un viejo arcón algunos apuntes con testimonios de diferentes personas con las que había conversado, “testimonios voluntarios...originados por una voluntad explícita de memoria, por un deseo de hacer saber, compartir una experiencia particular, inicialmente del individuo, pero estimulada... por ciertos contextos o demandas sociales específicas...” (Misischia, 2019, pp.87)

Sin embargo, había algunas diferencias, que me llevaron a preguntarme

¿Había un pasaje de la autobiografía a la auto ficción o a la novela autobiográfica? ¿Qué interés tendrá formularme esta pregunta? ¿Respondería a la preocupación sobre la pregunta de quién tiene la palabra y el lugar del investigador en la escritura? ¿El uso de la metáfora del viaje me había permitido sumergirme en otro formato biográfico, en la búsqueda de articular el lenguaje académico con el narrativo? ¿Estas preguntas son centrales o quedan desdibujadas frente a la pregunta de para quién escribo?

Sean cuales fueren las respuestas, en ambos escritos lo vivido se traduce en palabra que testimonia, en una identidad que narra. Es un campo a explorar, que de momento queda en estos interrogantes, para dar lugar a comentar algunas de las diferencias que percibí entre los escritos.

Otro elemento que noté es que hubo un cambio en el manejo de la temporalidad, un pasaje de la forma de escritura cronológica a una centrada en núcleos de sentido, donde retomaba ideas centrales, en la construcción de la historia del viaje y en la construcción del conocimiento en la propia tesis. Su presencia y forma de aparición cobraron significado en la interpretación de lo recuperado en el trabajo de campo, en el diálogo con autores, en las conversaciones con las personas con discapacidad. Esas ideas que podríamos decir, en las que todos los que conformamos la polifonía de voces del viaje, teníamos algo que considerábamos importante compartir.

Comencemos por un análisis de la temporalidad, para lo cual retomaré la caracterización de los dioses del tiempo en la mitología griega, a partir de los aportes de Perlo et al. (2015) en análisis de la configuración del otro y el poder, junto a los planteos de Miguel González-González (2015) que utiliza las mismas deidades y sus sentidos para interpelar el tiempo en el que vive la humanidad y los tiempos educativos.

El escrito de la especialización pareciera que, desde un relato ordenado cronológicamente, queda atrapado en Chronos, dueño de la linealidad y los relojes, en un narrar que transcurre a través del devenir de la vida misma signada por el calendario.

De alguna manera, es el tiempo newtoniano expuesto en su libro Principios matemáticos, donde lo define como “El tiempo absoluto, verdadero y matemático en sí, que por su naturaleza y sin relación

a algo externo, fluye uniformemente sin relación con nada externo, y se le llama duración”; es claro que aquí nos relata el tiempo, ... es un tiempo con el que se hace ciencia, se puede medir el día, la hora y los segundos exactos, se puede precisar cuándo tuvo origen el universo, como si tal; ... En el cronos la fugacidad y la irreversibilidad son las condiciones fundantes de comprender el tiempo, una flecha arrojada que jamás podrá regresarse sobre sí. (Perlo, 2015, p. 288)

Sin embargo, esa cronología también se escapa de “lo verdadero” a través del relato autobiográfico, que no es medible, sino que acontece a través de las experiencias vitales; y podríamos decir que se acerca a un tiempo Kairos

aquel que se bifurca y reconfigura en cada decisión que una persona adopta, tiempo oportuno, múltiple o del ser humano, es el momento de la decisión, de la ocasión adecuada, es el demonio fugaz que surge como inspiración, es un instante, la bifurcación, una ruptura, lo efímero y pasajero, lo breve y lo transitorio, es lo que aún no ha llegado y lo que ya se ha ido, es un tiempo y lugar construido con los otros, es un tiempo que siempre llega y siempre se va, es el presente justo, es el instante conjuntado con el espacio. (González-Gonzalez, 2015, p.41)

Ese tiempo emerge en el escrito de la tesis doctoral, en la polifonía de voces en la que se construye. La propia, la de los autores, la de los testimonios de estudiantes con discapacidad, docentes universitarios, vecinos integrantes de la comunidad, obras de arte como postales, novelas, entre otras.

Pero ante todo se constituye en Aion el tiempo de lo indefinido y de lo que nos atraviesa, presente en los ciclos de la naturaleza, no hay ni inicio, ni fin. Somos tiempo.

Aion es memoria, imaginación, induce a la superabundancia de sentido. Su episteme es la psicología, subjetivo, indefinido, sin espacio, eternidad, simultaneidad, sin principio ni fin, circular, siempre es. Es nuestro, estamos inmersos en él, es colectivo y plural. Es el tiempo sin tiempo, del placer, el deseo y el éxtasis donde el reloj desaparece. Permite respirar profundo porque siempre habrá más tiempo. El círculo del tiempo, constantemente en movimiento, se mueve en torno a nuestras preguntas fundamentales: ¿Quiénes somos?, ¿A qué lugar pertenecemos?, ¿A dónde vamos?, ¿Cómo viajaremos juntos? (Perlo, 2015. p. 299)

En el escrito de la tesis doctoral el tiempo que nos mide transmutó en un diálogo entre tiempos: cronos permitía una pincelada que permitía la ubicación histórica de series significantes; aión o el tiempo psicológico introdujo la poética y la estética, el placer y el deseo; y kairos como tiempo plural y espontáneo, nos acerca a las preguntas filosóficas y a la pregunta ética por el Otro.

Desde este análisis del tiempo, podremos derivar a la relación entre tiempo y espacio –la cronotopía– se hace evidente en ambos escritos, dando lugar a la esfera de la intimidad. En el primero, a través de ciertos anclajes como la recuperación de objetos (banderines, cartas de amor, cassettes con música, etc.) como recuperación de vivencias y memorias; en el segundo a través del uso de postales (fotografías de obras de arte visitadas, libros leídos, otras fotografías, etc.). Los objetos –íntimos pero también públicos, ligados a consumos, hábitos, acontecimientos– aparecen así como verdaderos cronotopos. (Archuf, 2005, p.267)

Dejaré para más adelante en este artículo el pasaje a los núcleos de sentido y avanzaré en otra relación, la que se establece entre la narrativa y la formación como dos conceptos o mejor dicho campos de conocimiento, que surgían en mi trayectoria; como invitación a ponerlos en diálogo.

## 2. NARRATIVA Y FORMACIÓN

Podríamos decir, que si entendemos la formación como un proceso singular que responde a una dimensión psíquica, inscrita en una historia personal y social que conduce y sostiene el deseo de saber, encontramos un enlace con la narrativa, por el hecho que la narración de la vida o el espacio biográfico conducen al yo y opera como orientación ética en las prácticas que conforman el orden social. La narrativa al igual que la formación son procesos complejos individuales, subjetivantes y colectivos.

Desde el campo de la investigación, Delory (2007) identifica diferentes tradiciones sobre lo biográfico y la formación, quiero aquí recuperar la originada en Francia, vinculada con las historias de vida en formación, donde el sujeto se adueña de su propia historia como autor. Por ejemplo, la escritura de memorias de formación, es una práctica cuya función va más allá de lo exclusivamente pedagógico, el autor elige su tema, construye su problemática, opta por una orientación teórica, hace un análisis de su implicación, un autoanálisis de sus situaciones de aprendizaje. Toda formación tiende a la adquisición de competencias, pero más fundamentalmente a la construcción de una identidad,

la memoria es fundamental en esto, está tironeada entre 3 polos: los problemas existenciales del autor, de su identidad como profesional, los del conocimiento, los de la acción (Jean Dubost). El autor es un productor de saber. El análisis de ese acto de producción a través de la escritura es también formativo, dado el rol organizador de la escritura sobre las potencialidades de estructuración personal. (Dirección Especialización Formación de Formadores, 1998, p.2)

En línea con estas ideas, la formación refiere a los aprendizajes durante la vida en vínculo con un campo profesional u oficio, es un desarrollo de la persona que orientado según lo que proyecta, se convierte en una dinámica de desarrollo personal que implica un retorno sobre sí mismo a través de las representaciones que uno posee sobre la realidad. Allí entra en diálogo con lo narrativo y particularmente lo biográfico, como una forma de actividad reflexiva de comprensión de sí mismo, en un contexto histórico y social.

Esos significados otorgados por los sujetos constituyen una perspectiva interpretativa que va dando forma a los núcleos de sentido enunciados anteriormente,

formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Bolívar, 2002, p.44)

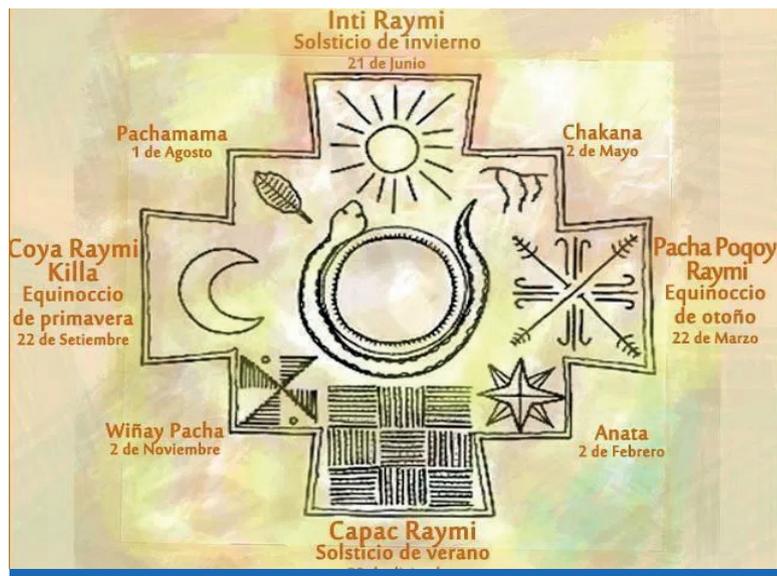


Ilustración 2. Gráfico de Chakana y sus elementos. Autor desconocido. <http://www.aborigenargentino.com.ar/la-chakana/>

La tesis tiene un capítulo donde personas con discapacidad escriben biográficamente sus reflexiones en torno a la relación entre la universidad y la discapacidad. Esa decisión de incorporar los escritos en primera persona posibilitó la reconstrucción a la que alude Bolívar, no solo en quienes las leerían sino también en mí como investigadora en el proceso de escritura de la tesis. Proceso que reedito ahora con la relectura de mi autobiografía de formación, intentando en la construcción de esos núcleos ampliar su sentido a través del encuentro de nuevos significados o afecciones que encuentren un lugar en una nueva narración.

Es un intento de recuperar esa sensación que me invade cuando tejo mis obras de arte textil: texturada, no vaciada de sentidos o ausente, sino en otro plano o dimensión. Un transcurrir mientras vuelvo a mirarme, un releer que hace que me esté yendo sin irme, dónde algo de ello se queda, pero sin poder regresar. Es como hurgar en los pliegues de la trama o bordando una Chakana o Cruz Andina, recorriendo una escalera sin fin, un puente que enlaza lo visto con lo que se está por descubrir en la oscuridad.

En esa polifonía, en la inmersión en otros lenguajes como los artísticos o en otras formas de concebir el mundo, es que pueden abrirse otros significados o afecciones, en la construcción de nuevos núcleos de sentido. Recuperando algunos elementos ya vistos, como el tiempo y el espacio, presentes en la narración de un viaje, pero ante todo presentes en la conformación de la experiencia narrada, que ante todo es situada y por ello vivida.

Quizás como el teatro, al decir de Barba (2002)

que nos hace viajar, es la materialización de una geografía que atravesamos físicamente y mentalmente para visitar lugares y ambientes lejanos, para encontrar temperamentos y temperaturas que sorprenden. El teatro es un vaivén de relaciones, un nomadismo arraigado en un ethos, un artesanado incorporado. (Barba, 2002, p.5)

Quizás como en el arte textil,

pensar en trama nos vincula al nomadismo de las formas, a la mutación, al reverso, a la voluntad de modificación, sustitución y reparación, a la fugacidad, al movimiento en el juego de desplazamientos, a nuestra propia fragilidad y, finalmente, al otro (Maddonna, 2013).

Estos breves y fugaces diálogos con otros lenguajes me sugieren la idea de una trama tejida en las relaciones, en la fragilidad de la vida misma en el encuentro con el Otro. Es la posibilidad de aprender, escribir e investigar, desde un andar que intenta ser nómada o dicho desde los aportes de Guattari y Deleuze (1997), que intenta resistir desde un espacio como el biográfico, como microfísica de los poderes, que se abre a nuevas posibilidades de resistencia en el mundo educativo y en de la formación. Poder generar opciones de formación e investigación en el encuentro con un espacio y tiempo discontinuo y disruptivo, abierto a la interrelación, la multiplicidad, la ambigüedad, la diferencia y su coexistencia.

### 3. DESCUBRIMIENTOS Y RE-EDICIONES EN LOS NÚCLEOS DE SENTIDO

En la relectura de la memoria de especialización descubro algunos núcleos de sentido, quizás como los cuatro elementos de la Chakana —el agua, la tierra, el aire y el fuego—, que se conectan, nos conectan con otros y con la pregunta de nuestro ser individual y colectivo. Pretendiendo cobrar alguna forma de aquel elemento ancestral poblado de colores, conteniendo el tiempo y a su vez el espacio, una cosmovisión donde naturaleza y humanidad se entrecruzan, los mitos y leyendas dialogan con lo terrenal, en representación de un objeto universal que no hace referencia a una época ni territorio específico.

Los núcleos de sentido remiten a una perspectiva cualitativa de investigación que recupera la fenomenología hermenéutica, en los aportes de Van Manen ¿para quién la experiencia del significado deriva en la pregunta sobre cuál es el significado o el núcleo de la cuestión? Que no abarca la totalidad del significado sino una forma peculiar que el investigador encuentra de ir dando sentidos lo que intenta comprender a partir del deseo de dar sentido como expresión simbólica de lo que nos significa. ... “es el proceso intuitivo de invención, descubrimiento y develación, descubrimos un significado... este se nos devela... (Ayala-Carabajo, 2017, p. 92)

Así se aleja de categorías conceptuales, de la pretensión de describir y se acerca a la conformación de significados. No buscan la sistematización de experiencias, sino recuperar los sentidos que en ellas emergen; no se concibe un esquema previo a partir del cual organizar el conocimiento, sino que se construye en el diálogo entre la posición subjetiva del investigador con lo investigado.

#### 3.1 Trayectos de formación como trayectos biográficos

Palabra polisémica la de trayecto, si pensamos en el trayecto o trayectoria de un proyectil, nos acercamos más a la lógica del tiempo cronos, que se lanza al futuro, dejando por detrás el presente y el pasado. Si nos imaginamos el trazado de una ruta, es un camino preconfigurado por el cual recorrer el mundo, determinando categorías preestablecidas. También podemos imaginarlo como resultado de carácter ideal donde establecemos algunas pistas de un espacio y tiempo, de la mano de un lugar para llegar; donde el acento no está puesto en el sujeto que lo recorre sino en el camino.

Sin embargo, cuando nos referimos a los trayectos de formación y los trayectos biográficos, los mismos se convierten en itinerarios que se convierten en soporte social de los recorridos vita-

les. Reconstruir un trayecto, es pensarse en un devenir, en lo dinámico, en una mirada por decir histórica del desarrollo de la propia vida.

El trayecto de formación se narra y se convierte en trayecto biográfico, Gilles Ferry (1997) plantea que formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos, como una conceptualización que encierra el sentido de trayectoria personal, de búsqueda de sí mismo, en los otros, en el reflejo de los otros de un desarrollo personal. Formarse es aprender a devenir.

El trayecto biográfico delinea un territorio bien reconocible, una cartografía de la trayectoria individual siempre en búsqueda de sus acentos colectivos. Ya planteaba Jerome Bruner (1997) que es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros.

En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico –para decirlo en términos de Merleau-Ponty– en el que se teje una red de símbolos que forman la trama de los vínculos sociales, las instituciones, los rituales, en las esferas pública y privada. (Porta, 2017, pp.169)

Los trayectos de formación contienen un condimento singular, que es su implicación con la relación con el saber, vinculada a la necesidad de analizar su situación, su posición, su práctica, su historia, a fin de darle sentido propio. Una relación con el saber, que está siempre en proceso porque se modifica en el trayecto biográfico.

la relación con el saber es una forma de relación con el mundo: según Bernard Charlot (1997), es la relación que el ser humano, confrontado biológica y culturalmente con la necesidad de aprender, mantiene consigo mismo y con los demás. (Delory, 2007, p.133)

Como un registro de la identidad en el trayecto biográfico y la mirada sobre sí mismo, y a su vez la relación con lo que se aprende, con el saber, su naturaleza y significado. El saber cobra sentido en una situación, en una relación con el mundo, con los demás y con uno mismo.

En esa relación entre trayectos, emergen en mis escritos, de forma recurrente personas referentes en mi formación o los “memorables” (recuperando un concepto, de las producciones del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, de la Universidad de Mar del Plata, Argentina), como quienes han dejado una huella potente y positiva en las trayectorias biográfico-profesionales. En mi historia algunos han sido docentes, otros familiares, amigos y otras personas del círculo más cercano a mis vivencias. En todos el énfasis de los relatos está puesto en la referencia afectiva, lo sensible, la presencia, el apasionamiento, independientemente del tipo de vínculo que nos unía (madre, docente, amiga, amigo, etc.) fueron y son personas que me alojaron, estuvieron presentes y me dieron un lugar para poder ser, sentir y aprender. Una palabra recurrente al referirlas es el apoyo y la expresión directa de lo sentido, que a la distancia las interpreto como “...formas de acompañamiento respetuosas de la alteridad y de sus potencialidades de originalidad y creación...”. (Ardoino, 2000. p. 4)

### 3.2 Escritura polifónica

Para este núcleo de sentido quiero recuperar las palabras del Comité de Colaboración Artística del Barrio de Flores, que menciona Alejandro Dolina (1996), ellos” llegaron a dictaminar que la creación individual es imposible... aún el más personal de los escritores se vale de aportes ajenos... los conocimientos previos, el lenguaje, los recuerdos son formas concretas de colaboración”

Hoy a la distancia, puedo darme cuenta que la decisión de incorporar otras voces en mi relato, fue en cierta forma intuitiva, en la construcción y el andar hacia una perspectiva biográfica. En ningún párrafo explícito, por ejemplo, la decisión de sumar los escritos de personas significativas donde compartan unas líneas que me definieran como formadora; o de incluir a la par de autorías académicas, citas de novelas, cuentos, canciones, fotos y biografías o como lo mencione anteriormente de objetos relevantes para mi trayecto de formación.

Escribía en esos tiempos...

También desde la mirada de los otros de manera directa, a través de escritos que otros hicieron de mí, ellos aparecerán a lo largo de la narración, ya que “para conocer estas partes ocultas a nuestra mirada necesitamos un espejo, ... y el único espejo en donde podríamos llegar a vernos es el otro. La mirada del otro me muestra lo que mis ojos no pueden ver.” (Bucay, 2000). (Misischia, 2000, p. 6).

Y en unos más cercanos...

Las reflexiones y construcciones teóricas que escribiría a posteriori, no serían posibles sin la existencia de estos relatos y mis conversaciones con ellos; están en paridad con una pluralidad de voces que aparecen en este escrito. Autores, entrevistados, la de los textos normativos y la mía propia, configurando una polifonía.

*Este último término (Bajtin, 2005) se refiere a una organización que constituye la arquitectura de ciertas novelas en las cuales las voces del autor, del narrador, de los personajes, así como de los discursos pasados y futuros coexisten para formar un plurivocalismo. (Igartúa Ugarte, 1997). Los textos académicos pueden insertarse en esta definición pues seleccionan fragmentos de otras voces que llegan a ser enunciados de una premisa o tesis para fundamentar una argumentación, pero también para realizar los constructos teóricos en los paradigmas disciplinares. (Aguilar González, 2012, p. 3). (Misischia. 2019, p. 180).*

Así la polifonía en el hacer literario aparece cuando en un texto se hacen presentes diferentes voces narrativas, que difieren en su forma de expresión e inclusive con la posibilidad de diversas visiones sobre un mismo tema o problema, centralmente las del lector, autor y personaje. Recupero más allá de estas figuras, la potencia de este término en torno a lo escrito como hecho inconcluso, donde cada voz retroalimenta a la otra y amplifica así los sentidos y especialmente la idea de la convivencia de visiones de mundos diferentes. Si la formación es trayecto biográfico sería deseable esta convivencia, que nos acerca a una forma de comprender el mundo, a través nuestro y en la relación con otros, y fundamentalmente a una comprensión que se construye en procesos sociales y en comunidades complejas y culturalmente diversas.

### 3.3 Hacia una pedagogía porosa

En estas lecturas y relecturas transversales, aparece la idea de una pedagogía porosa,

que se distancia del término inclusión educativa, que es construido desde el sistema hacia el sujeto entendido como objeto, con una propuesta diferenciadora y clasificadora; sujeta a la colonización del otro. Planteada en términos de intercambio y participación, de emancipación, donde cada uno es el propio actor y no el desviado. ¿Por qué no proponer una pedagogía que a través del vínculo otorgue a las personas autonomía, responsabilidad individual y social, en lugar de reproducir la dependencia y limitación que otorgan a lo distinto un valor negativo? (Misischia, 2019, p. 236)

Quizás el término lo construí desde las palabras de mi hermana que volqué en mi escrito de la especialización, “amas y disfrutas aprender porque, así como das para que otros alcancen determinado conocimiento, vos sos una interminable y enorme esponja de aprendizaje” o las resonancias de mis lecturas de Marta Souto (1996) sobre qué implica la formación, sobre su capacidad de cobijar tanto al deseo como la deformación de la crisis, en presencia de la pulsión de vida y de muerte.

Quizás porosa, pensando en esa esponja con poros, porque dan la idea de que nada, ni nadie permanece inmóvil, que hay intercambio de un lado al otro, y siempre algo quedará retenido en la esponja, algo será absorbido y regenerado. En ese traspasar/nos del otro en la relación, al dejar huella en los poros o a través de ellos, no podemos omitir el ejercicio de la mirada, de la mirada estética que nos encuentra con la experiencia vital de un otro, que ya no está allí y sin embargo se hace presente desde su atravesamiento. Recuperar la experiencia vital como punto de partida, con esa fragilidad propia de lo humano, para construir otros aprendizajes que luego den lugar al conocimiento, que se resignifica.

Una pedagogía de la alteridad, entendida como una pedagogía abierta a lo biográfico, a la experiencia vital que nos encuentra en el mundo de la educación y la formación. Una emocionalidad que habita en los cuerpos, en sus interacciones; emociones que son acción y permiten delimitar espacios y distancias.

O como pedagogía performativa, (Porta y Ramallo, 2019), basada en el acontecimiento, en la corporalidad, desandando una forma de relación con el mundo desde las fronteras, lo que queda de un lado y del otro de ellas.

La frontera remite a una entidad que se configura históricamente y, por tanto, a las experiencias vinculadas con las posiciones sociales y geopolíticas de los sujetos que las transitan. Desde los primeros estadios del capitalismo hasta la actual fase de internacionalización y concentración del poder económico, la frontera ha cumplido una función de categorización y diferenciación, de construcción de la otredad, que ha justificado la explotación de amplios sectores de población. (Montenegro, 2009, p. 2)

Fronteras geográficas que se configuran en los bordes o límites que establecemos desde nuestros cuerpos, o como lo recupera la autora, como fronteras internas de la vida cotidiana, que podríamos decir las sentimos/sufrimos en los poros de nuestra piel. El cuerpo es un territorio

atravesado por múltiples miradas, es también superficie de impacto que se modela en el tránsito cotidiano, y es un mapa que evidencia nudos problemáticos de la existencia.

Ese sufrimiento da cuenta de los horrores del estigma, la decisión de vejar a otro como un estado natural y habilitado, los otros solo para justificar las atrocidades de un nosotros, como un peligro hacia nuestro ser, su existencia al servicio de una única posibilidad: la conquista del otro justificada en la idea de progreso, ¿de quienes? ¿Al servicio de quién?

Una pedagogía que promueve un pensamiento que desconfía de las nociones de verdad y razón, para dar lugar a un mundo inexplicado e inestable; que promueva una diferencia que no es inferioridad, ni anomalía, sino abundancia en la generación de intensidades diferenciales que abren condiciones de posibilidad y múltiples estrategias de emancipación.

## REFERENCIAS

- Arduino, J. (2000). Del acompañamiento como paradigma (Trad. M.I. Grosso Instituto de enseñanza superior en lenguas vivas "Juan R. Fernández"). Manuscrito no publicado. En *Pratiques de formation-analyses*, 40. Université de Paris-VIII. París: PUV
- Arfuch, L. (2005). *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Bs.As: Paidós
- Ayala-Carabayo, R. (2017). Retorno a lo esencial. Fenomenología hermeneútica Aplicada desde el enfoque de van Manen. Caligrama.
- Barba, E. (2002). *En las entrañas del monstruo*. Discurso doctorado Honoris Causa. La Habana.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 40-65.
- Dirección Especialización Formación de Formadores (1998). Material de Cátedra. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- Dolina, A. (1996). *Crónicas del ángel gris*. Bs. As.: Colihue.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- González-González, M. A. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo*. Bogotá: Desde abajo.
- Delory, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Bs. As: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Maddonni, K. (2013). Nuevos caminos del arte textil. *Revista* N.º 11 de julio 2013. Grupo Clarín. Recuperado de [https://www.clarin.com/instalaciones/muestra-desbordado-arte-textil\\_0\\_r1\\_utLsDmx.html](https://www.clarin.com/instalaciones/muestra-desbordado-arte-textil_0_r1_utLsDmx.html)
- Mischia, B. (2000). Memoria de Formación. Formación de Formadores. Tesis de Especialización. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- Mischia, B. (2019). Relación Universidad Discapacidad. Voces acalladas que resuenan. (Tesis de Doctorado en Educación). Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.
- Montenegro, M. (2009). Fronteras internas, cuerpos marcados y experiencia de fuera de lugar. Las migraciones internacionales bajo las actuales lógicas de explotación y exclusión del capitalismo global. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 15, 1-19.

- Ocaña, A. (2010). *La escritura autobiográfica y su repercusión en el ámbito educativo*. UNED.
- Perlo, C., Costa, L. y López, M. V. (2015). Configuraciones de alteridad y el poder: de la soledad en la pirámide al encuentro en la red. En *Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(2), 281-307
- Porta, L. y Ramallo, F. (2019) Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. En *Revista Praxis Educativa*, 23 (3)
- Porta, L. (2017). Lo vivido, el trayecto biográfico y la creación narrativa: una conversación sobre la memoria y la pedagogía con Gabriel Jaime Murillo. *Revista de Educación*, 12 (7), 167-185.
- Somoza J. (2000) *La caverna de las ideas*. Madrid: Alfaguara.

ESTUDIOS Y ENSAYOS

# Lo inagotable como premisa, la libertad como horizonte: pensando y aprendiendo con Paulo Freire

*Inexhaustible as a premise, freedom as the horizon: thinking and learning with Paulo Freire*

Ramon Marcelino Ribeiro Júnior,\* Agustina Rosa Echeverría\*\*

Recibido: 13 de julio de 2020 Aceptado: 10 de agosto de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Ribeiro Júnior, R. M. y Rosa Echeverría, A. (2020). Lo inagotable como premisa, la libertad como horizonte: pensando y aprendiendo con Paulo Freire. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 78-90

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9485>

## RESUMEN

Este trabajo narra momentos importantes del encuentro de sus autores con la obra de Paulo Freire. Tiene la finalidad de presentar una reflexión cuidadosa de temas relevantes del pensamiento educativo freireano y procura responder algunas objeciones que se le presentan. Por esa razón, el texto está estructurado de la siguiente forma: primero, un breve relato del encuentro con la obra de Freire, y sus efectos, de uno de los autores; Segundo: nos concentramos en el concepto de vocación ontológica para “ser más”, base de la antropología filosófica del pensamiento freireano. Tercero: la atención es dedicada a su forma de comprender los contenidos escolares, respondiendo a las acusaciones de no ultrapasar los “conocimientos de la experiencia cotidiana” que le son imputados, destacando los aspectos dialógico, interdisciplinar y contextualizador de su forma de tratar el conocimiento. Cuarto: focalizamos las razones que sostienen con firmeza la fe en el pueblo explícita en la vida y la obra de Freire. Finalmente, coherentes con un pensamiento que es vivo, y fue elaborado en movimiento y para el movimiento, concluimos con preguntas que señalan caminos de futuras reflexiones e investigaciones.

**Palabras clave:** Paulo Freire; vocación ontológica para “ser más”; contenidos escolares

## ABSTRACT

This work narrates essential moments of the meeting of its authors with the work of Paulo Freire. Its purpose is to present a careful reflection of Freire’s educational theory’s selected topics and to answer some objections that it offers. Therefore the paper is structured as follows—first, a brief description of one of the authors’ experiences with Freire’s work. Second, we focus on the concept of ontological vocation to “be more”, the basis of the philosophical anthropology of Freire’s theory. Third, we focused on the way of understanding school content by responding to accusations of not overriding the “knowledge of everyday experience”. It highlights the dialogical, interdisciplinary, and contextualizing aspects of Freire’s way of treating knowledge. Fourth: we focus on the reasons that firmly hold the faith Freire had in the people, which is explicit in his life and work. Finally, consistent with a thought that is alive, and was elaborated in movement and for movement, we conclude with questions that point out paths for future reflections and investigations.

**Keywords:** Paulo Freire; ontological vocation to “be more”; school content



\*Ramon Marcelino Ribeiro Júnior [0000-0003-1048-2202](https://orcid.org/0000-0003-1048-2202)  
Instituto Federal de Goiás (Brasil)  
[ramon.junior@ifg.edu.br](mailto:ramon.junior@ifg.edu.br)

\*\*Agustina Rosa Echeverría [0000-0001-6547-1573](https://orcid.org/0000-0001-6547-1573)  
Universidade Federal de Goiás (Brasil)  
[echeverria.ufg@gmail.com](mailto:echeverria.ufg@gmail.com)

Los primeros hombres surgidos del mundo animal no tenían esencialmente una libertad diferente a la de los propios animales; pero cada paso dado por el camino de la cultura era un paso hacia la libertad

(K. Marx y F. Engels<sup>1</sup>)

## 1. PAULO FREIRE: ¿CON QUÉ VIENE ESE NOMBRE<sup>2</sup>?

Ante todo, me gustaría manifestar mi alegría de, por fin, poder decir que he leído a Paulo Freire.<sup>3</sup> Siempre consideré que el hecho de no conocer la Pedagogía del Oprimido, y otros trabajos del autor, supone una laguna en mi formación. En mi carrera de graduación para formación de profesores con una matriz curricular nueva, recién salida del horno, que rompía con un limitado “3+1”<sup>4</sup> y distribuía una carga horaria considerable de asignaturas pedagógicas desde el primer semestre de la carrera, aun así no había leído siquiera<sup>5</sup> un texto de Freire.

Evidentemente, nombre y conceptos de Freire circulaban por el mundo académico y escolar haciéndome saber de su existencia y, vagamente, sobre su significado. Diferentemente de lo relatado por Sergio Guimarães, en el libro *Aprendiendo con la Propia Historia*, el nombre de Paulo Freire ya no necesita más ser pronunciado “a escondidas” y sus escritos no son considerados subversivos ni circulan clandestinamente. Existen otras razones –entre ellas la propia negligencia del trabajo de Freire– que impiden que muchos estudiantes se relacionen con la obra freireana, pero una vez más (reeditando los años de la dictadura en Brasil), Paulo Freire, patrono de la educación brasileña desde 2012 y uno de los autores más estudiados en el mundo, es blanco de un movimiento de fuerzas de extrema derecha que persiguen su legado<sup>6</sup>.

El primer libro que leí de Freire fue *Pedagogía de la Autonomía* (Freire, 2015), presente en la lista de textos indicados por el programa de posgrado en que pensaba ingresar. Fue un texto que me dejó huellas; recuerdo que llegué a emocionarme muchas veces con su lectura– como ahora, que vuelvo al autor. Sin embargo, eso no me hizo continuar estudiando la obra freireana. Cinco años después de la primera lectura de *Pedagogía de la Autonomía*, especialmente por querer profundizar mis conocimientos y construir una práctica pedagógica más potente en la institu-

1 Texto citado por Lev Vygotsky (1995), en el tomo III de sus obras escogidas.

2 Inspirado en el pasaje del campesino Antônio Cícero de Souza, o Ciço, citado por Carlos Rodrigues Brandão y referido por Freire en *la Pedagogía de la Esperanza* (Freire, 2014b).

3 Las vidas de los dos autores de este trabajo se cruzan desde 2006, año que comenzaron a trabajar juntos. Sin embargo, esta sección tiene como enfoque la trayectoria del primer autor y por eso fue escrita –diferentemente del resto del texto– usando la primera persona del singular. La segunda autora ya conocía la obra freireana desde mucho antes de los episodios aquí narrados.

4 Ese modelo de formación de profesores era constituido por tres años de asignaturas de conocimientos específicos y solamente un año de asignaturas de conocimientos pedagógicos.

5 Tampoco estudié evaluación. Aún que haya cursado la asignatura “Currículo, cultura y evaluación”, no tuvimos tiempo para estudiar evaluación. Por supuesto que los 4 años de licenciatura son solamente una etapa, la más corta, de un tiempo de 30, 35 años o más de desarrollo profesional que ocurre en el contexto de lo que llamamos de formación continuada, lo que significa que siempre hay temas y autores importantes que no son discutidos. Por eso, la formación continuada es tan importante, sin embargo, su existencia no es incompatible con la lucha que se realiza por la composición de los currículos de la carrera.

6 El actual presidente de Brasil, Jair Bolsonaro, llegó a afirmar durante su campaña electoral –en 2018– que iba echar a Paulo Freire del Ministerio de la Educación con un lanzallamas.

ción donde trabajo, principalmente en la modalidad educacional direccionada a los jóvenes y adultos<sup>7</sup>, tuve la oportunidad de cursar la asignatura sobre Paulo Freire en la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Goiás. No estoy aquí solamente recreando y reviviendo esos momentos como un “antes” de la asignatura, mas la opción por esa forma de escritura ya es fruto de la lectura y del estilo de Paulo Freire. El escribir como acción creadora, pues, como señala Ernani Maria Fiori en la introducción a la Pedagogía del Oprimido “Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida, no piensa ideas, piensa la existencia” (como se citó en Freire, 2014a, p. 11). Yo diría que sus ideas están llenas de existencia. En eso, Freire y las investigaciones narrativas convergen:

Entendemos que esto es un proceso de aprendizaje crítico desde la propia vida que permite proyectar el futuro desde una consciencia diferente de la realidad. En la medida en que la realidad se construye también desde los relatos individuales, la posibilidad de analizar y deconstruir los significados presentes en estos relatos permite una forma distinta de participar en la transformación de la realidad. (Leite y Rivas, 2009, p. 100)

He leído a Paulo Freire como quien se sienta bajo la acogedora sombra de un árbol frondoso (pensaba tanto en el *cerrado* brasileño, como en los montes de Málaga) y se pone a dialogar amoroso con un anciano andariego que escribe sobre lo que hizo, para quien lo hizo, cómo lo hizo y por qué lo hizo. Una constatación que luego pude hacer fue que no se debe hacer la pregunta “¿y en la práctica, profesor Paulo Freire?”<sup>8</sup> porque Paulo Freire es un pensador y escritor de la praxis, un ejemplo de intelectual que busca incesantemente coherencia entre lo que dice y lo que hace.

...defendemos la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa de reflexión y otra distinta, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente. [...] Al ejercer un análisis crítico, reflexivo sobre la realidad, sobre sus contradicciones, lo que puede ocurrir es que se perciba la imposibilidad inmediata de una forma de acción o su inadecuación al momento. (Freire, 2014a, p. 173)

Por lo tanto, me siento continuamente invitado y provocado por él a una reflexión amplia sobre los diferentes aspectos de mi pensar-hacer como profesor y, principalmente, como ser humano. Y delante de las imposibilidad e inadecuación antes referidas, buscar lo que Freire designa “inéditos viables” (Paro, Ventura, y Silva, 2020). El diálogo freireano me hace pensar mi acción pedagógica, y más allá de ella, mi existencia como totalidad.

---

7 La Educación de Jóvenes y Adultos (Educação de Jovens e Adultos – EJA) en Brasil, es una modalidad de educación escolar ofrecida, en tesis, para todos aquellos que no concluyeron la educación básica obligatoria en la edad considerada adecuada. La modalidad es una conquista histórica de las clases populares, principalmente la modalidad integrada a la formación profesional. El número de plazas ofrecidas todavía es pequeño frente la demanda que se presenta.

8 Quizá aquí, esté sujetándome a objeciones del propio Paulo Freire, pues él afirma en diferentes lugares que es necesario una busca permanente por aproximar lo que decimos de lo que hacemos, en ese sentido el autor reconoce que él también puede eventualmente descuidarse de algún aspecto de esa relación. Las críticas que él acepta con humildad y receptividad son ejemplos de que eso puede acontecer. Lo que sin dudas no puede ser cuestionado es el compromiso del autor con esa coherencia. Freire tampoco economiza críticas a quien promueve un descompaso entre lo que dice y lo que practica: “lo que no se admite es hacer un discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial”. (Freire, 2014b, p. 95)

Pensar en la existencia, repensar la vida, es un posicionamiento que encuentra resonancia entre la denominada tradición de investigación narrativa y biográfica y la perspectiva freireana. De acuerdo con aquella, la educación “no sería otra cosa que crear condiciones que posibiliten experiencias a partir de las cuales narrar una historia que nos permita vivir otros mundos, imaginarnos en ellos, y construir otras realidades” (Suárez y Rivas, 2017, p. 10). Esta concepción que encuentra apoyo en Clandinin y Connelly (2015), pero los cuales “comprender la vida y la experiencia narrativamente es nuestra investigación y nuestro proyecto de vida” (p. 56).

A continuación trataremos algunos de los temas/problemas objeto de reflexión en la obra freireana que están, a veces, reafirmando nuestras concepciones pedagógicas y nuestra lectura de mundo y, otras veces, poniéndonoslas en duda<sup>9</sup>.

## 2. ¿VOCACIÓN ONTOLÓGICA PARA “SER MÁS”? LO HUMANO EN CUESTIÓN...

¿Nacemos humanos o necesitamos ser humanizados?<sup>10</sup> Esa necesidad, tan cara al campo educacional, compartida por diferentes, e incluso, antagónicas perspectivas, ¿no sería la expresión de una contradicción? Al fin y al cabo, ¿cómo volverse aquello que ya se es? Sucede que necesitamos hacer distinciones conceptuales entre dos situaciones interconectadas, pero distintas: la primera se refiere a ser humano como un miembro de una especie; la segunda, a ser humano —en sentido más estricto— como un miembro de un grupo humano específico, del cual heredamos nuestra socialización primaria. Con él, y con su ayuda, constituimos parte del mundo específicamente humano, el mundo de la cultura. Ese segundo proceso, propio de los seres humanos, es aquel sobre el cual Freire se dedica a discutir en detalle, conformando lo que podríamos designar como los fundamentos antropológicos de su concepción de educación.

Freire, no pocas veces, comienza su reflexión sobre algún tópico específico en educación, recordándonos algunos rasgos característicos básicos de nuestra condición humana. Entre ellos nuestra increíble plasticidad, diferentemente de los otros animales, programados y determinados por su base biológica, nosotros somos programados, pero para aprender y, como resultado de esa especificidad, presentamos una plasticidad sorprendente en nuestro comportamiento.

No somos determinados por nuestra herencia biológica, el peso de aquello que podemos ser viene de las relaciones humanas que nos constituyen. Constitución que usamos para interactuar con los otros y con el mundo. Otros que son indispensables, no sólo para nuestra formación, sino para nuestra propia existencia. Pues somos lo que somos por nuestra relación con los otros y con el mundo.

La forma típicamente humana de relacionarse con el mundo, y no solamente estar en contacto con él, es detallada por Freire de modo a explicitar mejor en qué somos diferentes de los otros

---

9 Cuando me refiero al pensar o al quehacer, como Paulo también lo hace, no sugiero una dicotomía, como él tampoco lo sugiere. Pensar y hacer son praxis. Al fin y al cabo, pensar es una práctica, como se pone evidente en la expresión freireana “práctica de pensar la práctica”.

10 Optamos por la expresión “ser humanizado” en contraposición a “humanizarse” que resalta la primacía del ambiente social. No es un proceso que podemos iniciar solos, aunque a partir de cierto momento podemos continuarlo de maneras diversas. Y, al fin de cuentas, ambos se constituyen dialécticamente.

animales. Para Freire nosotros somos seres de relación con el mundo: reflexivas, consecuentes, trascendentes y temporales. Otros animales están solamente en contacto con el mundo: reflejos, inconsecuentes, intrascendentes e intemporales (Freire, 1979).

Esos rasgos de la relación que los humanos tienen con el mundo y con los otros están en la base del proyecto educacional freireano de humanización de mujeres y hombres para lanzarlos a alcanzar más, una posibilidad que le está abierta por la historia entendida como reino de la posibilidad.

La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que la despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia, pero no es vocación histórica. [...] En verdad, si admitiéramos que la deshumanización es vocación histórica de los hombres, nada nos quedaría por hacer sino adoptar una actitud cínica o de total desesperación. La lucha por la liberación, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como “seres para sí” no tendrían significación alguna. Ésta solamente es posible porque la deshumanización, aunque sea un limbo concreto en la historia, no es, sin embargo, un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y consecuentemente el *ser menos*. (Freire, 2014b, p. 40)

El concepto de vocación ontológica de “ser más” como vocación humana histórica es una premisa freireana. Su afirmación es, al mismo tiempo la negación del cinismo o de la desesperación que se siguieron a la prevalencia de su contrario. Esa comprensión ubica la perspectiva freireana en un horizonte ampliado de esperanza, una esperanza que acompañó a Paulo Freire en cada uno de los innumerables y variados lugares que el viejo andariego, por voluntad o por necesidad, pasó o tuvo que pasar.

Y la incansable búsqueda por coherencia de Paulo Freire lo lleva a plantear cuestiones que alcanzan la educación en toda su amplitud. La insistencia en buscar la lucidez ante los desafíos y dilemas que componen el proceso educativo es corolario de la comprensión freireana de que tenemos que orientar nuestras acciones teniendo en vista “el fin que se persigue”. Relación sobre la cual él pormenoriza afirmando que:

...es necesario que la educación esté –en su contenido, en sus programas y en sus métodos– adaptada al fin que se persigue: permitir al hombre volverse sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, establecer con otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia. [...] Si queremos que el hombre actúe y sea reconocido como sujeto; si queremos que reconozca en sí el poder de transformar la naturaleza y que responda a los desafíos que esta le propone; si queremos que por medio de sus actos sea creador de cultura; si realmente deseamos todo eso, es importante preparar el hombre para ello por medio de una educación auténtica: una educación que libere, que no adapte, domestique ni oprima. Eso nos obliga a rever de forma profunda todos los sistemas tradicionales de educación, los programas y los métodos. El hombre no puede participar activamente de la historia, de la sociedad, de la transformación de la realidad, si no es auxiliado en su toma de consciencia sobre la realidad y sobre su propia capacidad para transformarla. (Freire, 1980, p. 39)

Debido al radicalismo de sus ideas sobre la educación, sea en la escuela o fuera de ella, Paulo Freire no ha escapado de interpretaciones restrictivas y equivocadas de su obra. Destacamos,

continuando con esta reflexión, una acusación al pensamiento de Paulo Freire que todavía circula con alguna fuerza entre aquellos que no se han dispuesto a leer al autor con seriedad o elaboraron sus posiciones a partir de lo que han escuchado sobre el tema: la idea de que en el pensamiento freireano hay una desconsideración y hasta una desvaloración de los contenidos escolares, en una palabra, que los contenidos no son importantes.

### 3. ¿EDUCACIÓN SIN CONTENIDO? AQUÍ, A NOSOTROS NOS INTERESA EL CONDIMENTO...

La idea de “contenidos” es una idea construida desde diferentes abordajes epistemológicos y educativos, sirviendo incluso a perspectivas que no están alineadas con el pensamiento freireano. En este tema estamos de acuerdo con Vygotsky (1995), para quien “si un objeto se utiliza mal eso no significa de ningún modo que no deba utilizarse” (p. 131).

Es conocida la acusación de “basismo” dirigida a la filosofía de la educación freireana. Pero, es difícil encontrar cualquier aspecto en los escritos del autor que sostengan esa posición.

Querría aclarar que, desde mi punto de vista, la ruptura de la tensión, a favor, por ejemplo, de la teoría, involucrando la minimización de la práctica o vice-versa, la ruptura de la tensión a favor de la sabiduría popular o de las bases populares en cuya práctica se genera aquella sabiduría o a favor del saber académico, la ruptura a favor de la autoridad o de la libertad, cualquiera de ellas trabaja definitivamente contra la democracia. [...] El basismo es tan autoritario cuanto el elitismo de algunos líderes denominados progresistas, en el fondo tan reaccionarios cuanto aquellos. (Freire, 1991, p. 134)

Para el autor brasileño nadie, sea clase dominante o dominada, es propietario de la verdad. Los sectarismos de los cuales se nutren, tanto el elitismo como el basismo representan la pérdida de una visión “más dinámica, contradictoria, procesual de la realidad” (Freire, 1991, p. 134). Freire es un autor que se preocupa, debido a su conciencia histórica, por ir más allá de sí mismo, criticando tanto la negación del saber popular cuanto su mitificación, por eso se quedaba perplejo<sup>11</sup> ante la acusación de “basismo”:

Una de esas maneras de criticar la defensa que vengo haciendo de los saberes de la experiencia vivida, que con frecuencia se repite hasta hoy, para mi legítimo asombro, es la que sugiere, o afirma, que en el fondo lo que propongo es que el educador quede girando, junto con los educandos, en torno a sus saberes de sentido común, cuya superación ni se intentaría. Y la crítica de este tenor concluye subrayando el obvio fracaso de esa comprensión ingenua atribuida a mí de la defensa del giro incansable en torno al saber de sentido común. (Freire, 2014b, p. 118)

La pedagogía freireana comparte con otras perspectivas, como la del constructivismo y de la psicología histórico-cultural, una profunda valoración del conocimiento previo de los sujetos de la práctica educativa. Esa presunción incluye educandos y educadores, e incluso los líderes revolucionarios. Para Paulo Freire es imprescindible valorar, conocer y respetar los conocimien-

<sup>11</sup> Otro ejemplo de la perplejidad del autor: “Para mí se ha tornado difícil, casi imposible, entender la interpretación de mi respeto a lo local, como negación de lo universal” (Freire, 2014b, p. 116).

tos de experiencia elaborados por los diferentes sujetos creadores del acto educativo. Conocer, respetar, considerar, criticar buscando aprehender sus determinaciones, sus raíces, premisas e implicaciones en vista de superarlas. Superación que ocurre mientras se desarrolla la aprehensión crítica de los contenidos sistematizados en su sustantividad.

Paulo Freire es un pensador del sujetos-con-otros-sujetos-en-el-mundo, un mundo que es histórico, siendo la historia el reino de la posibilidad, donde hasta la estructura social es marcada no por su inmutabilidad, de la cual resultaría un fatalismo desalentador, sino por la dialéctica entre cambio y permanencia que se alternan continuamente, tanto en el nivel individual como en el nivel colectivo. Esto permite a Freire (2014a) afirmar que “el saber más elaborado del liderazgo se rehace en el conocimiento empírico que el pueblo tiene, al mismo tiempo en que el conocimiento de éste adquiere un mayor sentido en el de aquel” (p. 249).

Ni el saber de los líderes revolucionario, del educador, del educando o cualquier otro está fuera de la temporalidad histórica, eso es un rasgo humano característico. Para que las personas comprendan mejor su situación, los límites del momento histórico en que viven, las artimañas del poder etc. es necesario que amplíen su capacidad de lectura del mundo, de aprehensión de la realidad. Los conocimientos de experiencias vividas deben ser considerados e incorporados en el trabajo educativo como punto de partida, lo que no es incompatible con la introducción de contenidos científicos sistematizados<sup>12</sup>, en el proceso formativo, como puede ser ejemplificado por el concepto, que compone el proceso de elaboración curricular estructurado por temas generadores, de “temas bisagra”:

En este esfuerzo de “reducción” de la temática significativa, el equipo reconocerá la necesidad de introducir algunos temas fundamentales, aunque éstos no hayan sido sugeridos por el pueblo, durante la investigación. La introducción de estos temas, cuya necesidad ha sido comprobada, corresponde, inclusive, a la dialogicidad de la educación de que tanto hemos hablado. Si la programación educativa es dialógica, esto significa que también tienen derecho los educadores-educandos a participar en ella, incluyendo temas no sugeridos. A éstos, por su función, los llamamos “temas bisagra<sup>13</sup>”. (Freire, 2014a, p. 161)

El “basismo” atribuido a Freire es de tal forma insostenible que provoca en nuestro autor la necesidad de una respuesta dura, explicitando una vez más su comprensión y su incredulidad ante algunas lecturas que hicieron de su obra.

---

12 “En el fondo esto tiene que ver con el pasaje del conocimiento en el plano del ‘saber de experiencia vivida’, del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Y realizar esa superación es un derecho que las clases populares tienen. [...] Lo que no es posible –me repito ahora– es la falta de respeto al sentido común; lo que no es posible es tratar de superarlo sin, partiendo de él, pasar por él”. (Freire, 2014b, p. 116)

13 “El ‘concepto antropológico de cultura’ es uno de estos ‘temas bisagra’ que liga la concepción general del mundo que el pueblo esté teniendo al resto del programa educativo. Aclara, por medio de su comprensión, el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de transformación y no de adaptación”. (Freire, 2014a, p. 161)

...no hay cómo no repetir<sup>14</sup> que partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse a camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer. (Freire, 2014b, p. 98)

Lo que Freire cuestiona no son los contenidos, no hay proceso de conocimiento sin objeto de conocimiento, pero determinadas formas de escoger, organizar y trabajar los contenidos. El blanco de la crítica aquí es la concepción, hoy clásica, mundialmente conocida como “educación bancaria”, que es discutida más detalladamente en la segunda parte de la Pedagogía del Oprimido. Algunos cuestionamientos son retomados en la Pedagogía de la Esperanza como podemos verificar a seguir:

Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no pronunciarla. (Freire, 2014a, p.79)

En el pensamiento epistemológico de Paulo Freire no hay espacio para “palabras huecas”<sup>15</sup>. Los contenidos en la propuesta freireana, su importancia y lo “pensar correctamente” con ellos y sobre ellos es descrito de forma bella y sintética en el siguiente pasaje de la Pedagogía de la Esperanza:

...y que no se diga que si soy profesor de biología no puedo alargarme en otras consideraciones, que debo enseñar sólo biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política. Como si la vida, la pura vida, pudiera ser vivida igual en todas sus dimensiones en la *favela*<sup>16</sup> o en una zona feliz de los *Jardins*<sup>17</sup> de Sao Paulo. Si soy profesor de biología debo, obviamente, enseñar biología, pero al hacerlo no puedo separarla de esa trama. (Freire, 2014b, p. 109)

Esta reflexión nos ayuda a percibir que la propuesta freireana hace justamente lo contrario de aquello que algunos críticos la acusan de hacer. En efecto, él nos convoca a insertar los contenidos específicos (de cualquier área del conocimiento) en el enredo socio-político-cultural que le atribuya sentido y significado. Eso exige la utilización/tratamiento/articulación de más y más temas, conceptos y temas, que provienen de diferentes áreas<sup>18</sup>, una contextualización densa. De hecho, Freire defiende más y no menos contenidos<sup>19</sup>. Paulo Freire (2014b), y también

---

14 Asumimos el mismo riesgo: no hay como no repetir.

15 Existe una preocupación central con el lenguaje en la perspectiva de Freire (2014b), quien afirma: “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación entre lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal y contradictoria (p. 94).

16 Conjunto de viviendas de edificación precaria e improvisada, donde viven muchas familias. Son comunes en las periferias de los grandes centros urbanos brasileños.

17 Barrio tradicional y elitista de la ciudad de São Paulo.

18 Implicaciones de esa postura de Freire son el rasgo contextualizador e interdisciplinario de sus propuestas.

19 Pero no es solamente una cuestión aditiva, la cuestión de la “dosificación”, de la relación tiempo/contenido y la forma compleja que Freire piensa el currículo (¡Contenidos, sí! Muchos, pero para qué, a favor de quién, contra quién, cómo...) requiere una profundización extra.

los campesinos con quienes aprendió esa metáfora, se interesa “por el condimento, y la sal no es más que una parte del condimento” (p. 99).

Considerando lo que fue discutido hasta aquí, no es sin razón que el educador brasileño de esa forma se refiera a los autores de las críticas a él dirigidas, examinadas y deconstruidas por nosotros en esta sección:

Mi preocupación por el respeto debido al mundo local de los educandos continúa generando, para mi asombro, de vez en cuando, nuevas críticas que me ven sin rumbo, perdido y sin salida en los estrechos horizontes de la localidad. Una vez más, esas críticas son resultado de lecturas mal hechas de mis textos o de lecturas de textos sobre mi trabajo, escritos por quienes me leyeron igualmente mal. (Freire, 2014b, p. 119)

Tras esa discusión percibimos que Freire además de no negar la importancia de los contenidos en la formación humana, también los moviliza y los pone en función de su proyecto de educación como práctica de libertad. Debido a su lucha por justicia social y contra toda forma de opresión, Freire quiere, con el pueblo, no solamente compartir la sal, pero también el condimento. Claramente, por los cuidados en delinear los aspectos de la interacción<sup>20</sup> con el pueblo a fin de que no se haga una educación no libertadora o no democrática, alertando aún para el autoritarismo que no pocas veces se reviste de educación para la democracia, Freire expresa su profunda fe en el pueblo. La admirable confianza en la capacidad del pueblo es otra premisa fundamental del pensamiento freireano que nos ha impresionado.

#### **4. ¿FE EN EL PUEBLO? ALGO, POR LO MENOS, ESPERAMOS QUE PERMANEZCA: NUESTRA CONFIANZA EN EL PUEBLO**

Una de las más significativas sorpresas que tuvimos leyendo la Pedagogía de la Esperanza fue en relación con una de las críticas direccionadas a la Pedagogía del Oprimido. Ellas se referían a una supuesta ininteligibilidad “casi imposible de entender, y tan rebuscada y elitista que no podía esconder la ‘falta de respeto’ de Paulo Freire por el pueblo” (Freire, 2014b, p. 103). Cuando leímos ese pasaje, nos quedamos simplemente perplejos. Uno de los rasgos que más nos causó consternación –por su intensidad, respecto, honestidad, dedicación, humildad, belleza y compromiso que expresaba– fue justamente su profunda fe en el pueblo<sup>21</sup>. Fe y esperanza militantes, de quien no cruza los brazos y aguarda, pero de quien va a la lucha, una de las más grandes provocaciones a nuestra consciencia como ella se encuentra configurada actualmente.

En caso de que esa crítica fuera pertinente, Freire no sería un autor de acción-reflexión. Pero todo en su obra apunta lo contrario y el autor no deja de responderla textualmente. La dialogicidad es considerada por Freire no solamente una estrategia metodológica, sino también un principio constitutivo de la esencia de la educación como práctica de libertad.

20 Ese delineamiento puede ser observado en detalle en el cuarto capítulo de la Pedagogía del Oprimido: teoría dialógica.

21 Durante toda la obra confirmamos esa constatación. A veces llegamos a quedarnos sorprendidos ante tanta fe en el pueblo.

La defensa del diálogo como esencia de la educación freireana tiene sustentación en diferentes puntos de su pensamiento. Entre esos puntos, destacamos su antropología filosófica, su comprensión de la naturaleza humana como vocación ontológica por “ser más”, de la humildad, de la tolerancia, de la solidaridad, de la comunión y de la igualdad fundamental entre las personas como valores constitutivos de lo humano.

Su fe en el pueblo se manifiesta de diferentes maneras, como en su crítica a la arrogancia y al autoritarismo de todos aquellos que actúan contra o en nombre del pueblo, y no con él:

Criticar la arrogancia, el autoritarismo de intelectuales de izquierda o de derecha, en el fondo igualmente reaccionarios, que se consideran propietarios, los primeros del saber revolucionario, y los segundos del saber conservador; criticar el comportamiento de universitarios que pretenden concientizar a trabajadores rurales y urbanos sin concientizarse también con ellos; criticar un indisimulable aire de mesianismo, en el fondo ingenuo, de intelectuales que en nombre de la liberación de las clases trabajadoras imponen o buscan imponer la “superioridad” de su saber académico a las “masas incultas”, esto lo he hecho siempre. (Freire, 2014b, p. 110)

La confianza que Freire tiene en el pueblo, de ningún modo ingenua, no es fruto solamente de su comprensión de lo humano. Está anclada también en experiencias concretas que cruzan el camino formativo del autor. Paulo Freire tenía sensibilidad y escucha atenta para las manifestaciones de los límites, de las ingenuidades, de las fragilidades, pero también de la firmeza y lucidez del pueblo. En este sentido, es emblemática la manifestación de un hombre que tras escuchar a Freire por un tiempo usó la palabra, un derecho que Freire (2014b) defendió desde siempre y, con lucidez y sabiduría, le dio lo que, en sus propias palabras, fue su “o tal vez la lección más clara y contundente que he recibido en mi vida de educador” (p. 35).

Experiencia concreta como fuente de esperanza y del deseo por la liberación del pueblo que vivió también Che Guevara, incorporada por Freire en la Pedagogía del Oprimido y citado con aprobación.

Allí empezaba a *hacerse* carne en nosotros la conciencia de la necesidad de un cambio definitivo en la vida del pueblo. La idea de la Reforma Agraria se hizo nítida y la *comunión* con el pueblo dejó de ser teoría para convertirse en parte definitiva de nuestro ser. [...] Nunca han sospechado –concluye con humildad– aquellos sufridos y leales pobladores de la Sierra Maestra, el papel *que desempeñaron como forjadores de nuestra ideología revolucionaria*. (como se citó en Freire, 2014a, p. 231)

Y comentando el relato de Guevara remata Freire: “Sin embargo, lo que Guevara no expresó, debido quizá a su humildad, es que fueron precisamente esta humildad y su capacidad de amar las que hicieron posible su ‘comunión’ con el pueblo” (Freire, 2014a, p. 232). La misma humildad y capacidad de amar están en abundancia en Paulo Freire, constituyendo la fuente de su fe en los humanos. Capacidad de amar que lo aleja de una fuente de descreimiento en los humanos, a saber, quitarles el derecho a la palabra ya que “Se desarrolló en el que prohíbe la palabra de los otros una profunda desconfianza en ellos, a los que considera como incapaces” (Freire, 2014a, p.180).

Regresando a su visión sobre lo humano Freire (1979) obtiene más motivaciones para su fe en las posibilidades abiertas por nuestro inacabamiento<sup>22</sup>.

En base a esta inconclusión nace el problema de la esperanza y la desesperanza. Podemos hacer de éste el objeto de nuestra reflexión. Yo espero en la medida en que me inscribo en la búsqueda, ya que no sería posible buscar sin esperanza. [...] Una educación sin esperanza no es educación. Quien, por ejemplo, no tiene esperanza en la educación de los campesinos, deberá buscar otro trabajo en otra parte. (p. 15)

Además de estas motivaciones está la filiación cristiana de Paulo Freire, nunca negada por él, y vivida de modo que nunca fue obstáculo a su lucha por la transformación social de la humanidad. La fe freireana en los humanos, en la posibilidad de superación de los límites establecidos por el orden social vigente y en la fuerza de su capacidad creadora, fue un alimento fundamental de sus propuestas y prácticas. Importante destacar un aspecto especial de la “esperanza freireana”, que no es la esperanza de quien observa el transcurso de los eventos, de quien tiene esperanza en la llegada de un mundo mejor sin la necesidad de descruzar los brazos. La esperanza de Freire es una esperanza militante, una esperanza que puede ser educada: “yo venía educando mi esperanza mientras buscaba la razón de ser más profunda de mi dolor. Para eso, jamás esperé que las cosas simplemente se dieran. Trabajé las cosas, los hechos, la voluntad” (Freire, 2014b, p. 42).

Al final de la *Pedagogía del Oprimido*, con belleza, rasgo característico del texto de Paulo Freire, tenemos una síntesis del sentido de su fe en el pueblo: “Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (Freire, 2014a, p. 253). Hoy, podemos afirmar, con alegría, quedaron mucho más que nada, quedaron muchas huellas. Una de ellas es la necesidad que sentimos de educar nuestra esperanza para ampliar nuestra fe en el pueblo y en nosotros mismos.

## 5. ¿PREGUNTAS! MUCHAS PREGUNTAS PARA COMPARTIR Y SEGUIR INVESTIGANDO

El enfoque principal de nuestro estudio y esfuerzo investigativo fue comprender Paulo Freire. Por lo tanto, no nos ocupamos con los apuntamientos críticos que eran generados mientras entrábamos en contacto con la obra. Elaboramos, en forma de preguntas, aspectos que deseamos desarrollar en estudios ulteriores.

- Hay en la concepción de comprensión de Freire un compromiso con una epistemología realista. Aun siendo un realismo historicista, ¿qué podría ser obtenido a partir de una lectura pragmática<sup>23</sup> del pensamiento freireano?
- En un contexto como el de Brasil de hoy, que atraviesa una de las mayores crisis de su historia, en la cual se articulan una perspectiva de Estado crecientemente fascista con

22 Hay un eterno regreso al tema del inagotable, que fundamenta muchos posicionamientos de la propuesta de Freire, desde las primeras obras hasta la PA, su último libro.

23 Aquí nos referimos al pragmatismo filosófico, o neopragmatismo, de Richard Rorty, mi principal objeto de estudio.

una Pandemia de pocos precedentes, en que vivimos la legitimación de ilegalidades, políticas de negación de la ciencia, manifestaciones explícitamente autoritarias contra los poderes legislativo y judicial, y en el cual las fuerzas democráticas no tienen cualquier protagonismo político: ¿cómo mantener la fe en el pueblo?

Tras mucho tiempo estudiando obras y autores del campo del currículo y de la educación en ciencias y matemáticas, fue con Paulo Freire que formulamos la siguiente cuestión:

- ¿No estaríamos gastando toda, o casi toda, nuestra energía discutiendo currículo, discutiendo qué<sup>24</sup> contenidos tiene que aprender un estudiante que no quiere aprenderlo, pues no le gusta, no ve sentido en estudiar<sup>25</sup>? ¿No estaríamos preocupándonos más por conectarnos con los currículos que con los estudiantes? (Rivas, 2009).

Rubem Alves (2004) se refiere a ese problema con la belleza alcanzada por la poesía de Adélia Prado: “No quiero cuchillo, ni queso. ¡Lo que quiero es hambre!” (p. 51). La reflexión sobre esa cuestión me condujo a mi tema/problema para investigaciones futuras y también para la vida: la relación con el saber. Con Paulo Freire aprendemos a decirlo de la siguiente manera: ¿cómo contribuir para que los estudiantes construyan una relación de búsqueda permanente, crítica, creativa, solidaria y amorosa con el saber? Punto de llegada de esa asignatura y punto de partida para los proyectos futuros que planeamos realizar con las, entre otras, alegría y esperanza exigidas por el trabajo de profesor. ¡Necesidad inevitable en un tiempo en que la alegría y la esperanza tienen que ser defendidas con todas nuestras fuerzas!

## REFERENCIAS

- Alves, R. (2004). *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas, Brasil: Verus Editora.
- Clandinin, D., y Connelly, M. (2015). *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia, Brasil: EUFU.
- Freire, P. (1991) *A Educação na cidade*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Brasil: Moraes.
- Freire, P. (2014a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

24 Por una cuestión de simplicidad estamos omitiendo de la formulación las otras cuestiones que atraviesan la discusión curricular, algunas, claramente freireana y que buscan explicar relaciones de poder y dominación que está ahí presentes (a favor y contra qué, a favor y contra quiénes...).

25 La pregunta podría ser pensada también teniendo como “objeto” el estudiante futuro profesor.

- Leite, A. E., y Rivas, J. I. (2009). Narraciones sobre la universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante. En Rivas, J. I., y Herrera, D. (Ed.), *Voz y Educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. España: Octaedro.
- Paro, C. A., Ventura, M., y Silva, N. E. K. (2020). Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18(1).
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad: un cambio de argumento em la investigación educativa. En Rivas, J. I., y Herrera, D. (Ed.), *Voz y Educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. España: Octaedro.
- Suárez, D. H., y Rivas, J. I. (2017). Presentación del Dossier de la Revista del IICE. *Revista del IICE*, 42, 5-8.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tomo III. España: Editorial Visor.

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Vivo y enseñando, pero... ¿por cuánto tiempo? Cuando las circunstancias sociales y los tiempos de pandemia convierten la pasión por la enseñanza en duda y desánimo

*Alive and teaching, but... for how long? When social circumstances and pandemic times turn pedagogical passion into doubt and discouragement*

Gustavo González Calvo\*

Recibido: 5 de mayo de 2020 Aceptado: 30 de junio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: González-Calvo, G. (2020). Vivo y enseñando, pero... ¿por cuánto tiempo? Cuando las circunstancias sociales y los tiempos de pandemia convierten la pasión por la enseñanza en duda y desánimo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 110-132

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8714>

## RESUMEN

Este trabajo de introspección y reflexión personal examina mis creencias, experiencias y vivencias en los poco más de diez años que llevo dedicándome a la profesión docente en diferentes etapas educativas. A través de una perspectiva narrativa, (re)examino mis comienzos en la profesión y analizo la transformación experimentada desde el prisma actual en que vivimos inmersos, en el que una crisis sanitaria a nivel mundial puede mutar los aspectos políticos, sociales y culturales que rodean a la enseñanza. Mediante el recuento de acontecimientos particulares en forma de “amenazas a la confianza”, el artículo saca a la luz el impacto que las políticas educativas actuales y, a medio plazo, la excesiva burocratización, la enseñanza virtual y la falta de confianza hacia los profesionales de la educación y su reflejo en mi identidad personal y profesional. El trabajo, abordado con un evidente espíritu de diálogo y como recurso catártico en estos tiempos de crisis, evidencia la erosión que está sufriendo la enseñanza pública en general y, en particular, los docentes que en ella trabajamos.

**Palabras clave:** enseñanza; narrativa; neoliberalismo; panóptico; COVID19; relaciones profesionales

## ABSTRACT

This work of introspection and personal reflection examines my beliefs, experiences and life experiences in the little more than ten years that I have dedicated to the teaching profession at different educational stages. Through an auto-ethnographic perspective, I re-examine my beginnings in the profession and analyse the transformation experienced from the current prism in which we live immersed, in which a worldwide health crisis can mutate the political, social and cultural aspects that surround teaching. By recounting particular events in the form of “threats to trust”, the article brings to light the impact of current education policies and, in the



\*Gustavo González Calvo, [0000-0002-4637-0168](https://orcid.org/0000-0002-4637-0168)

Universidad de Valladolid (España)

[gustavogonzalezcalvo@gmail.com](mailto:gustavogonzalezcalvo@gmail.com)

medium term, of excessive bureaucratization, virtual teaching and lack of trust towards education professionals and their reflection in my personal and professional identity. The manuscript, approached with an evident spirit of dialogue and as a cathartic resource in these times of crisis, shows the erosion that public education in general and, in particular, the teachers who work in it, are suffering.

**Keywords:** teaching; narrative; neoliberalism; panopticon; COVID19; professional relationships

*La Utopía es esa lente que nos permite mirar al futuro, esa brecha en el presente que nos empuja hacia delante. Es ese caminar con esperanza pero sin optimismo. Es la desmemoria, la amnesia, el olvido que nos permite seguir caminando, mirando atrás en un intento por no olvidar nuestra historia*

(Gustavo González-Calvo)

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuenta la que se considera la primera novela escrita en la historia de la humanidad, cuyos fragmentos originales se remontan al Siglo XVIII a.C. (Mitchell, 2004), que un hombre llamado Gilgamesh llegó a gobernar Uruk. La epopeya trata del dramático relato sobre la búsqueda de la inmortalidad. Un poderoso héroe que ha viajado a los lugares más remotos, ha experimentado todas las emociones –desde el júbilo hasta la desesperación–, y ha sobrevivido al gran diluvio; el que “todo lo sufrió y todo lo superó”. Dos eran las premisas de su actuación: la búsqueda de la gloria junto a su amigo Enkidu y, sobre todo, la búsqueda de la inmortalidad, que tiene lugar en un contexto narrativo sombrío, caracterizado por la soledad y el temor a la muerte (Mitchell, 2004).

Sirva este contexto de analogía al contexto educativo actual (exacerbado por la crisis sanitaria mundial) caracterizado por la individualidad, el carácter mercantilista y la amenaza en forma de nuevas y represivas políticas educativas. Un sistema disciplinario que todo lo vigila y todo lo juzga. Un sistema cada vez más deshumanizado, lóbrego y alejado de la solidaridad y el civismo que, si bien no es inmortal, parece alejado de una muerte programada y premeditada que permita instaurar otra racionalidad más justa y democrática (Darder, 2017; Fernández-Balboa, 1998; Freire, 1996).

Para contextualizar podemos decir que, en el momento en que escribo estas líneas, llevamos ya más de tres meses desde que comenzó el estado de alarma en nuestro país debido a la pandemia de la COVID-19. Las incertidumbres actuales son prácticamente las mismas que las del principio, aunque teñidas de desconcierto, cansancio y desazón. Alrededor, todo el mundo habla de qué pasará mañana, cuando todo esto haya pasado y no sea más que un mal recuerdo. Al mismo tiempo, somos muchos los que queremos aprender la lección y, si es posible, corregir los errores cometidos hasta ahora para que el futuro (y el presente) sea más prometedor. Sin embargo, es harto difícil no hacerse la pregunta de qué tipo de sociedad va a dejarnos el coronavirus, cuál va a ser el estado psicológico que venga tras la pandemia, qué nuevas decisiones sociopolíticas traerá consigo y cuáles serán esos nuevos hábitos laborales, relacionales y académicos a los que tendremos que acostumbrarnos (Badiou, 2020; Harvey, 2020; Zizêk, 2020).

No es este, como veremos, un texto en el que el optimismo tenga un lugar destacado, en parte porque considero que muchos de los propósitos con los que parte de la sociedad nos estamos comprometiendo para intentar cambiar las cosas ya están, de facto, siendo neutralizados por

las fuerzas neoliberales, mercantilistas e informatizadas. No en vano, la crisis sanitaria ha servido de base para inmovilizar protestas sociales que llevaban activas durante meses en todo el mundo (protestas a favor de la ecología, de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, contra el racismo, contra los recortes económicos en servicios sociales, entre otras). Así, no es extraño pensar que la pandemia puede servir de base para utilizarse de excusa para construir un nuevo modelo docente; uno en el que la burocracia, las tecnologías de la comunicación, el distanciamiento social y el panóptico digital sean sus elementos definitorios.

A lo largo del artículo iré desgranando algunas de las premisas que la COVID-19 puede traer consigo dentro de la enseñanza, instaurando un modelo, si cabe, más desigual, inseguro y basado en el miedo que anteriores que hayamos podido conocer y que buscará sustentarse, paradójicamente, en el mandato del goce obligatorio (Freire, 2020).

## 2. FUTURO INCIERTO Y EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

El riesgo y la incertidumbre hace tiempo que se han convertido en características propias e inseparables de las sociedades occidentales (Rose, 1999). Hace aproximadamente treinta años, Beck (1992) describió la “sociedad del riesgo” como aquella en la que subyace una condición estructural ineludible consecuencia de la industrialización avanzada y que implica una política, una ética y una moralidad ocultas. A consecuencia de ello, el riesgo y la culpa se han ido aplicando en gran medida en los contextos occidentales en los últimos decenios (Bauman, 2000; Douglas, 1994) para disciplinar a las personas y erradicar la ambivalencia (Bauman, 1991), de modo que las eventualidades de la vida queden sometidas al control humano en un intento por controlar y evitar todo riesgo. Por su parte, Giddens (1991) considera que las preocupaciones asociadas al riesgo no están necesariamente vinculadas a los acontecimientos que amenazan la vida, sino más bien se relacionan con el uso de sistemas de vigilancia y supervisión para medir el riesgo. No obstante, en los tiempos de crisis sanitaria actual en que estamos inmersos la principal preocupación es la amenaza por el peligro de muerte que implica la enfermedad. La COVID-19 está despertando un temor hacia “el otro” como posible persona contagiosa, limitando la libertad en la vida cotidiana, provocando pánico y colaborando en la “creación de una pandemia” (Agamben, 2020). Este contexto de pandemia trae consigo sentimientos de miedo e incertidumbre, interrumpiendo las rutinas personales y profesionales de las personas y haciendo del futuro algo problemático y aterrador.

De la incertidumbre no escapa la profesión docente, siendo a día de hoy una profesión, cuando menos, arriesgada. El entusiasmo y la vocación que se supone caracterizan al docente han pasado a ser utilizados como argumentos que legitiman su explotación, su apagamiento crítico, invirtiendo tiempo, esfuerzo, lágrimas y angustias en algo que cada vez alimenta menos las expectativas vitales. Como explica Zafra (2017), las condiciones laborales actuales y la cada vez mayor vigilancia y burocratización de las tareas corren el riesgo de neutralizarlos, anulando a aquellos que han decidido dedicarse a la profesión, cansándolos de antemano para aliarse y reivindicar, apagando su pasión intelectual.

En el mundo neoliberal, el yo ágil y mercantil es valorado y atesorado, ya que puede encarnar los deseos corporativos y ser capturado por el discurso neoliberal (Gillies, 2011). En esta sociedad son comunes características como la inestabilidad, la falta de cohesión y el continuo cambio. Las

grandes empresas y su afán por introducirse en el ámbito de la educación (desde las empresas de telecomunicaciones hasta las industrias alimentarias) y los rápidos avances en la tecnología hacen que la profesión esté cambiando a una velocidad impresionante en los últimos tiempos. Esta política temporal genera miedo e inseguridad; la individualización que acompaña a la pérdida de solidaridad y a la competencia total provoca miedo, y el miedo es capaz de incrementar la productividad (Han, 2018). Con todo ello, ninguna forma emergente, como la de un docente en la situación convulsa actual, es probable que se solidifique y sobreviva por mucho tiempo (Bauman, 2013). Al contrario, como afirma Klein (2012), en momentos de desastre social como el que estamos viviendo el neoliberalismo genera tal catástrofe humana, social y política que funciona incluso mejor en situaciones de crisis mundial, lo que no augura el mejor de los escenarios a corto-medio plazo. El neoliberalismo, en su afán de acumular recursos infinitos en un medio finito, es responsable de producir el virus que luego reutiliza para terneros controlados. Los efectos secundarios (recortes económicos, despidos, deslocalización, desregulación, etc.), servirán para imponer un estado de excepción normalizado rentable para poder seguir acumulando capital. Así, ya están llegando a las aulas contenidos y dispositivos para el alumnado vulnerable gracias a multinacionales y fundaciones privadas<sup>1</sup>; lo que tendría que estar asegurado por parte del Estado se está externalizando a pasos agigantados, de modo que en un futuro no muy lejano puede que todo el sistema educativo haya sido privatizado.

Uno de los cambios más evidentes a los que se enfrenta la enseñanza en este escenario tiene que ver con la nueva manera de enfrentar y practicar la profesión. Además de las excesivas cargas burocráticas a las que ha de hacer frente el profesorado (Díez Gutiérrez, 2018; Fernández Liria et al., 2017; González-Calvo, 2020b; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018) se le suman recientemente un férreo control y vigilancia del profesorado por parte de las administraciones educativas y las familias (Lorenz, 2012; Mathiesen, 2013) y la eminente virtualización de la docencia (Adeoye & Tomei, 2014; Chen & Fan, 2018). Entre las razones que subyacen en esta nueva manera de entender la profesión como un proceso meramente virtual destacan las de índole económico (Deming et al., 2015), a pesar de sus limitaciones en el aprendizaje (Di & Ying, 2019) y de ahondar en la brecha socioeconómica (Baum & McPherson, 2019). A pesar de todo, la pandemia ha acelerado la tendencia a la virtualización de la enseñanza (Bao, 2020; Skulmowski & Rey, 2020), incrementando con ello el tiempo de trabajo, la burocracia y la vigilancia hacia el profesorado. En estos días en los que somos esclavos de nosotros mismos (Han, 2015) se obliga al docente a trabajar feliz de manera que el culto al hacer y al *no poder-poder más* se tiña de cierta aura de libertad. Circula por las redes y paredes de colegios y universidades una imagen que declara que “*un docente no feliz no puede enseñar*”. Pareciera que solo tiene cabida el maestro entusiasta, el ilusionado, el servicial. Si no es el caso, el sistema no se interrumpe: hay una cola de docentes desempleados repletos de entusiasmo y vitalidad esperando para sustituir al pesaroso educador, basta con hacerse a un lado y dejar que pase el siguiente.

Se perpetúa, con ello, un sistema en el que el sujeto solo conoce dos estados: triunfar o fracasar. La profesión, entendida entonces únicamente en términos mercantiles, se deshumaniza cada vez

<sup>1</sup> Véase, a modo de ejemplo,

[[http://corporate.danone.es/uploads/tx\\_bidanonepublications/20052020\\_NdP\\_Aprender\\_en\\_casa.pdf](http://corporate.danone.es/uploads/tx_bidanonepublications/20052020_NdP_Aprender_en_casa.pdf)] o

[<https://www.seidor.es/content/seidorweb/es/blog/efecto-post-covid-19-educacion.html>] [acceso el 21.6.2020].

más y genera docentes inseguros, des-esperanzados y condenados a la autodestrucción (González-Calvo, 2020b). Un sistema educativo que se nutre de docentes al servicio del rendimiento, al servicio de la autoexplotación, del “sí se puede” (Han, 2015). Un sistema, en definitiva, que conduce a un agotamiento excesivo y que requiere de sobreestímulos para seguir funcionando o, de lo contrario, sume en la angustia y el abandono de la profesión (González-Calvo, 2020b).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Una aproximación a la narrativa

Las narrativas autobiográficas son un modo de poner a prueba y comprender las experiencias que el docente ha vivido a través de lo que escribe sobre ellas, al extraer los aspectos que considera más relevantes (Fernández Cruz, 2010; González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018; González Calvo et al., 2014; Rivas Flores, 2009; Rivas Flores et al., 2009). En este sentido, la narración autobiográfica y la importancia que cobran determinados contenidos permiten vislumbrar un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia, hacer un análisis de su propia vida, de las decisiones que toman, cómo y con quién realizan las tareas, por quiénes están condicionados, de modo que se pueden percibir a sí mismos en la realidad de la que son partícipes, e identificar las condiciones de producción del trabajo como parte constituyente de su identidad y su cultura (González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018).

Todo lo anterior lleva caracterizar la narrativa como un método que combina el rigor de la investigación con la creatividad de estilos de expresión menos rígidos que los habituales en la academia; también se define por su equilibrio entre la reflexión sobre el yo y sobre el entorno social y cultural donde éste se desarrolla. Con ello, en este trabajo presento diferentes momentos y experiencias, empleando recuerdos y vivencias personales y profesionales en un intento de llevar al lector a empatizar con mi mundo y mi historia. Espero estar en disposición de estimular una reflexión sobre otras vidas en relación a la mía. Para hacerlo posible, he seguido los estándares de verdad autobiográfica (Denzin, 2014).

En un intento por escribir una historia que otras personas quieran leer, la intención aquí no es simplemente narrar eventos que me hayan ocurrido. Al contrario, se trata de escribir para encontrar un argumento y trabajar para que otros decidan unirse a la narrativa. Esto implica crear, además de la experiencia vivida, la imaginación, la lectura académica y las conversaciones con los demás, algunos patrones en el argumento que sean importantes y significativos para una audiencia determinada, en este caso, el colectivo docente. Para hacerlo posible, he procurado centrar mi trabajo en aquellos aspectos que considero más relevantes y relacionados con la incertidumbre laboral, la obligatoriedad del uso de las nuevas tecnologías, la docencia virtual, la excesiva carga burocrática y la continua vigilancia a que está sometido el cuerpo docente en estos tiempos posmodernos y de crisis sanitaria.

Los criterios que he seguido para juzgar la calidad y relevancia de la narrativa aquí presentada son los siguientes: la lectura de este trabajo, ¿permite pensar acerca de las consecuencias, los valores y los dilemas morales a los que hacemos frente como parte de una sociedad?; ¿hay algo que

merezca ser aprendido de la historia que aquí se cuenta?; el texto, ¿invita a dialogar en un espacio de debate y negociación?; y, por último, ¿la narrativa evoca respuestas por parte de los lectores?

#### 4. RESULTADOS

Se ha organizado el apartado de resultados en torno a tres categorías que conforman una historia realista (Ellis, 2004) en torno a algunos aspectos que caracterizan la enseñanza docente y que pueden dar una idea del cambio acelerado que puede sufrir la profesión debido a las modificaciones derivadas de la pandemia. En la primera categoría se abordan las dificultades e inconvenientes pedagógicos asociados a la enseñanza virtual en detrimento de la presencial; en la segunda se explica la excesiva carga burocrática a que está supeditado el profesorado; y, en la tercera categoría, se describe la vigilancia continua a la que, como educadores, estamos sometidos en la actualidad. Estos tres apartados, si bien se presentan de forma independiente para facilitar su lectura, están estrechamente relacionados entre sí.

##### 4.1 (Tele)trabajo, (tele)trabajo y más (tele)trabajo

Llevo poco más de diez años trabajando profesionalmente en la docencia, habiendo impartido clase en todos los niveles educativos. Si sumamos mis años como alumno de Educación Primaria, Enseñanza Secundaria y estudios superiores, llevo la mayor parte de mi vida metido en las aulas. Son mi socialización previa y mi experiencia en la profesión las que me convencen de que no me dedico a la enseñanza de forma vocacional (González Calvo, 2013; Larrosa Martínez, 2010). Lejos de suponerme un problema, le veo una doble ventaja: (1) me aleja de esa idea divina de haber sido elegido, entre tantos otros, para dedicarme a tan digna labor; y (2) evita que tenga que resignarme y tragar con todo lo que rodea a mi trabajo, al ser la vocación el argumento que más frecuentemente se esgrime a la hora de legitimar las deterioradas condiciones profesionales a las que tenemos que hacer frente a día de hoy. Me alegro, como digo, de no considerarme vocacional; eso me ayuda a intentar luchar contra la desprofesionalización provocada por las políticas educativas de mercantilización y privatización que se vienen desarrollando en nuestro país desde hace décadas (Díez Gutiérrez, 2018; Díez Gutiérrez, 2012; Fernández Liria et al., 2017; González-Calvo, 2020b). Bien pensado, puede que en su día sí tuviera vocación (aunque fuera tardía) y que hayan sido el gerencialismo y las medidas tecnocráticas de la nueva política educativa quienes hayan acabado con ella. Por otra parte, sé que no llevo demasiado tiempo en la enseñanza. Sin embargo, personas con mucho más recorrido que yo no han visto a lo largo de los años otra cosa que empeorar y deteriorarse las condiciones de la enseñanza pública obligatoria y postobligatoria. Este contexto desfavorable parece estar acrecentándose en los últimos tiempos y precipitándose de manera desmedida a partir de la COVID-19.

Poco antes de escribir estas líneas, me he reunido de manera virtual con el claustro de maestros con los que comparto escuela. Noto en mis compañeros y, desde luego, en mí mismo, cierto hastío. ¿De qué hablaremos hoy?, ¿qué nuevas órdenes recibiremos de la administración?, ¿cuáles son las nuevas responsabilidades que nos van a exigir? Las instrucciones de la reunión están claras: dependeremos continuamente de las tecnologías de la comunicación hasta que la situación vuelva a su “normalidad”.

Empiezo a tener claro que uno de los efectos sociales y a corto plazo de la pandemia implica una profunda dependencia de los medios informáticos. Algo que se vislumbraba podía llegar en un futuro a medio plazo, de repente se ha acelerado sobremanera. La pandemia ha precipitado la tendencia al teletrabajo y la enseñanza virtual (Bao, 2020; Kerres, 2020; Skulmowski et al., 2016), agravando fenómenos como el distanciamiento y la falta de contacto que ya se venían observando en las sociedades occidentales (Downey & Gibbs, 2020; Twenge & Spitzberg, 2020). Así, parece que los ordenadores van a convertirse en nuestros compañeros perpetuos de viaje, en nuestra manera de entender y mantener contacto con el mundo y con la enseñanza. Aquí ya no valen las recomendaciones médicas y psicológicas que aconsejan limitar la exposición de los pequeños a estos dispositivos (Chiara et al., 2020; Wang et al., 2020); “de las recomendaciones en adultos mejor ni hablamos”, pienso mientras froto mi ojo derecho intentando aliviar la neblina que me acompaña recientemente.

De manera cándida una compañera sugirió que, a la hora del claustro, todos tuviéramos a mano una cerveza y un aperitivo. Yo me negué a ello. Me resisto a pensar resignadamente que la única opción es tomar un aperitivo “juntos, pero solos”. Este sería el primer paso para aceptar la supresión de todos los servicios públicos por portales online: médicos atendiendo consultas por ordenador, docentes resolviendo dudas a través del Skype, jueces dictando sentencias en 5G... Este futuro distópico, presente indeseable en sí mismo en muchos sectores (¿quién no ha sacado un billete de autobús, una entrada de cine o comprado un libro de manera digital?) acelera la privatización de los servicios públicos al delegar un trabajo presencial por una práctica online que, por otro lado, excluye a los menos favorecidos: personas mayores, personas con menor formación académica y con menos recursos económicos, entre otras. El capitalismo y su afán privatizador de servicios públicos. El capitalismo y su afán por abaratar costes. El capitalismo y su afán por crear un mundo con menos contacto humano que lleve a un mundo más deshumanizado, cerrando un ciclo vicioso que se realimenta a sí mismo (Brown, 2017; Klein, 2012; Sennett, 2000).

Quizá para algunos la reunión ha sido un sustituto perfecto de la vida real; quizá no haya habido diferencias entre el debate en internet con uno de viva voz. Pese a todo, creo que tenemos que defender nuestro derecho de reunión, sin el cual nuestros derechos como trabajadores serán objeto de estudio de los arqueólogos (Galeano, 1998). Un efecto importante derivado de la pandemia puede ser la derrota de nuestros derechos políticos por parte del neoliberalismo, ese *homo politicus* de la democracia liberal que ya estaba anémico y cuya derrota definitiva tendrá consecuencias desastrosas para las instituciones, las culturas y los imaginarios de la democracia (Brown, 2017). Ese *homo politicus* que ha dado paso al *homo oeconomicus* y, en última instancia, a lo que doy en llamar *homo mascarillae*: ese sujeto al que se priva de todo y al que se le dificulta la palabra por medio de un instrumento originalmente ideado para la prevención sanitaria pero que enmascara la boca, silencia la expresión facial en la palabra y elimina, así, la idea misma de un pueblo capaz de afirmar su soberanía política colectiva.

¿Y qué decir, por otro lado, de la carga excesiva de trabajo que implica el modelo de enseñanza virtual? La práctica docente de este patrón laboral nos está llevando a trabajar sin descanso, sin horario, sin días libres, sin festivos desde que estamos confinados para, así, atender a alumnas y alumnos con diferentes situaciones, varias de ellas muy complicadas. Hablamos, atendemos, animamos, ayudamos, confiamos en nuestro alumnado. Sin embargo, ¿quién nos atiende, ani-

ma, ayuda y confía en el profesorado en este tiempo de crisis? Por lo general, las y los docentes nos hemos tenido que buscar la vida como hemos podido de la mejor manera que hemos sabido. Así, hemos intentado dar respuesta y resolver todos los problemas que han ido surgiendo mientras que la administración, lejos de favorecer nuestra labor, nos la dificulta añadiendo una mayor carga burocrática al ya de por sí desmedido papeleo que caracteriza la profesión (González-Calvo, 2020b; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018). Todos estos esfuerzos, todo este trabajo, está siendo invisibilizado.

Por otro lado, dar clase de forma presencial posibilita elementos de espacio, de comunicación no verbal en la que el tono y el rostro son tan importantes como la palabra hablada, la humanidad, la cercanía, que nunca son posibles de manera on-line. Comparto la idea de que la educación tiene un componente de instrucción muy importante y que no debe ser obviado (al fin y al cabo, nuestro trabajo es enseñar contenidos al alumnado). Efectivamente, si nuestra tarea terminara en la transmisión de contenidos, la educación virtual podría ser una alternativa a la presencial. Sin embargo la educación, además de una labor de instrucción, ha de cumplir con una labor humanizante, fomentando el pensamiento crítico, la libertad, la verdad, el saber y el compromiso social. Allá donde no llega la palabra mediada por la pantalla puede llegar la palabra cercana; y allá donde no llega la palabra cercana, pueden llegar la sonrisa y la mirada honesta y personal (Martínez Álvarez & González-Calvo, 2016; Planella, 2017).

No obstante, me temo que la profesión se mueve entre dos marcos más presentes hoy que nunca. Desde el lugar en el que trabajamos (escuelas, institutos y universidades) y el lugar desde el que se decide lo referido a nuestra profesión hay una distancia desmesurada, una distancia cada vez mayor. Cualquiera de nosotras y nosotros, mientras estamos en nuestras clases, haciendo las cosas lo mejor que podemos, sabemos y nos dejan, no somos conscientes de la distancia que nos separa del lugar donde se deciden las condiciones de la enseñanza. Nuestra realidad (el aula, el alumnado, la enseñanza) se aleja de la supuesta verdad (la firma en un elegante despacho por parte de unas personas que van a cambiar las condiciones materiales y simbólicas de nuestra profesión). Este distanciamiento entre nuestra realidad y la verdad alejada de la práctica no parece encontrar, en general, resistencia ni alarma alguna en el pensamiento colectivo. Sin ir más lejos, el actual Ministro de Universidades, Manuel Castells, apuesta por un aumento de la digitalización de la educación superior<sup>2</sup>. Pareciese que la total informatización y digitalización del mundo es un asunto que, lejos de preocupar, fuera visto como una ventaja y símbolo del posmodernismo. Conviene recordar que la completa digitalización de todas las esferas públicas es el medio del que se ha dotado el capitalismo para abaratar costes, llevando al hundimiento los servicios públicos y, con ello, las promesas humanistas de la sociedad. Por otra parte tendríamos que plantearnos, ¿qué hay de la tristeza y desolación que propone un modelo de enseñanza on-line?, ¿qué será de nuestros hijos y alumnos, estudiantes solos y conectados, llevados al individualismo extremo, vaciados de todo lazo de amistad y compañerismo? Si este es el futuro que le espera a la enseñanza, que no pretendan que lo aceptemos como un éxito; no hay razones para sentirse felices ante este supuesto avance, ante esta despiadada deriva del aislamiento, a menos que pertenezcas a una de las grandes corporaciones y sus boyantes negocios.

---

<sup>2</sup> [https://www.infolibre.es/noticias/politica/2020/04/25/el\\_covid\\_dibuja\\_una\\_universidad\\_online\\_para\\_proximo\\_curso\\_profesores\\_estudiantes\\_piden\\_mas\\_recurso\\_didacticos\\_acabar\\_con\\_brecha\\_digital\\_106198\\_1012.html](https://www.infolibre.es/noticias/politica/2020/04/25/el_covid_dibuja_una_universidad_online_para_proximo_curso_profesores_estudiantes_piden_mas_recurso_didacticos_acabar_con_brecha_digital_106198_1012.html) [acceso el 1.5.2020].

Sea como fuere, la crisis de la COVID-19 lleva implícito el crecimiento de la informatización de la labor docente y el refuerzo de la dependencia de las tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar nuestra profesión: teledocencia masiva, clases y tutorías virtuales 24/7/365, asistencia a reuniones online, cumplimiento de labores burocráticas a través de nuestras tablets, etc. Por poner solamente algunos ejemplos tangibles, en este periodo de crisis estoy atendiendo a 300 estudiantes (150 alumnos de Educación Primaria, dentro de mi labor como maestro de una escuela pública, y 150 estudiantes universitarios, labor correspondiente a mi puesto como profesor asociado de universidad pública). Atender a 300 alumnos mediante la modalidad a distancia implica atender 300 circunstancias personales y familiares concretas, 300 ritmos de trabajo diferentes, 300 problemas diferentes. La personalización que requiere la enseñanza a distancia es mayor que de manera presencial, por lo que gran parte del día es para dedicar al alumnado, con el peso de pesadumbre de que ese tiempo ni siquiera es suficiente y que me lleva a tener las puertas abiertas siempre. Esta labor, por otro lado, no es exclusivamente de quien decide simultanear dos empleos: muchos son los maestros y profesores de enseñanza que tienen que atender a 150, 300 o más alumnos. Por ir un paso más allá, quién sabe si, al igual que las grandes empresas e industrias posmodernas, quienes legislan no estarán pensando en desregularizar la profesión y deslocalizar la enseñanza gracias al sistema virtual, pudiendo ir a buscar “mano de obra docente” a países que garanticen el subsiguiente ahorro de costes.

De ser este presente el futuro que nos espera, la enseñanza dejará de ser lo que era para convertirse en algo mucho peor, comenzando por la supresión de líneas de la escuela pública, pasando por la conveniente desprofesionalización docente y subsiguiente recorte de profesorado, hasta llegar a la completa mercantilización y privatización de la escuela pública.

#### **4.2 De docente a burócrata: cuando el papeleo limita la profesionalidad del educador**

El año que comencé a trabajar en la enseñanza pública (2009) la inversión en Educación fue de 53895 millones de euros<sup>3</sup>. En el año 2015, los recortes en Educación superaron los 7200 millones de euros, mientras que en 2017 –el último año del que se tiene constancia en la web oficial del Ministerio de Educación–, la inversión alcanzó los 49400 millones de euros. Cualquiera de estas cantidades es inferior al coste total que tuvo rescatar a la banca española<sup>4</sup>. Puestos a imaginar, es posible que parte del dinero recortado haya ido a parar a rescatar autopistas, autovías o empresas ferroviarias. Rescates que, eufemísticamente, nunca ocurrieron. En España somos más partidarios del término “préstamo en condiciones ventajosas”. Nos gusta dormir tranquilos.

Comparando estos datos con el gasto público destinado a la escuela concertada (con un carácter público mixto privado-público, esto es, una empresa privada pero subvencionada con los impuestos de todos), compruebo que la inversión en este modelo educativo, lejos de disminuir, ha ascendido en más de un 2% en los últimos años, situándose en el año 2017 en un total de 6179 millones de euros.

3 <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/recursos-economicos/gasto-publico.html> [acceso el 20.4.2020].

4 [https://www.elconfidencial.com/economia/2017-06-16/rescate-bancario-coste-perdido-banco-espana-bde\\_1400328/](https://www.elconfidencial.com/economia/2017-06-16/rescate-bancario-coste-perdido-banco-espana-bde_1400328/) [acceso el 20.4.2020].

Lejos de querer abrir un debate entre la educación pública y la de carácter mixto, lo cierto es que la aplicación de los recortes ha supuesto un aumento en la carga burocrática que venimos desarrollando en los centros educativos. Desde hace diez años veo decrecer el número de compañeras y compañeros en los colegios y universidades en los que he ido trabajando y colaborando. Las partidas para recursos materiales se han visto notablemente mermadas (en algunos casos, son las propias familias quienes, con sus recursos económicos, suplen las carencias de los centros); se retrasa la cobertura en las sustituciones de profesionales enfermos que, por otro lado, tienen casi vedado ponerse enfermos porque también su nómina se verá reducida proporcionalmente; se ha incrementado el horario lectivo; se han incrementado las ratios de alumnado en cada aula; y, con todo ello, se han aumentado las tareas burocráticas docentes.

Paradójicamente, la era de las tecnologías de la que hablábamos en el apartado anterior “ahoga” de papeleo administrativo a los docentes. También de manera paradójica los recortes y requerimientos burocráticos preceptivos se diseñan en cómodos despachos alejados de las aulas, por personal que desconoce por completo la vida escolar y, por tanto, con efectos nocivos para la educación. De nuevo, esa brecha entre realidad y verdad.

Leyendo el informe “Tareas de gestión docente: Propuestas de reducción de la burocracia en los centros educativos”<sup>5</sup> descubro, con pasmo, que el profesorado español se enfrenta hasta a 81 tareas burocráticas que lastran nuestra labor. Visto así, no es difícil comprender a qué se debe el desgaste psicológico y físico que vengo padeciendo en los últimos años en mi profesión y que ahora, gracias al teletrabajo, está alcanzando cotas elevadísimas. El incremento de la burocratización que he ido experimentando a lo largo de estos años me va anulando, mermando mis energías y anulando unas fuerzas que tendrían que ir dedicadas a preparar mis clases e investigar sobre el modo de mejorar mi práctica pedagógica. Esas energías van ahora destinadas a cumplimentar interminables formularios prescritos por la administración, a justificar cada uno de los pasos que doy en mi práctica docente, a cambiar una y mil veces mis programaciones de enseñanza porque así lo deciden la administración o inspección educativa y/o universitaria de turno. Tan cansado estoy, y tanto cansancio veo en mis compañeras y compañeros, que pocas ganas nos quedan para aliarnos y reivindicar unas condiciones laborales mejores.

Es cierto que, hasta donde pueda recordar cualquier educador de nuestro país, la burocracia ha estado siempre presente en la enseñanza y en cualquier otro ámbito dentro del ámbito español. Aunque pudo haber alguien que soñara con que la transición a la democracia terminara con los innumerables papeleos, la verdad es que el clima político actual, lejos de acabar con ello, lo ha tornado más complejo y asfixiante que nunca. Se habla mucho, desde las administraciones educativas, del currículum “abierto y flexible” en el que se basa el sistema educativo español. Yo mismo se lo explico a las futuras maestras y maestros en mis clases en la universidad: que el Estado opta por un modelo en el que tanto él mismo como cada Comunidad Autónoma define los contenidos mínimos a ser enseñados y aprendidos, mientras que los centros y los educadores tenemos el suficiente margen para adaptarlo en las aulas. Puede que ni yo mismo me crea lo que enseño pues, en la práctica, al final del proceso, estamos abocados a un modelo puramente técnico-burocrático.

---

5 <https://consejoescolardecantarias.org/tareas-de-gestion-docente-propuestas-de-reduccion-de-la-burocracia-en-los-centros-educativos/> [acceso el 6.4.2020].

Aunque se mantiene en el tiempo el discurso de la apertura y la flexibilidad curricular, a día de hoy no he tenido la oportunidad de trabajar en un contexto que me permita hacerlo flexible y abierto en mis aulas. Se agolpan las preguntas en mi cabeza: ¿Acaso la autonomía del docente es pura retórica?, ¿de verdad es necesario sobre-regular todo aquello que tiene que ver con mis prácticas docentes?, ¿no conduce toda esta uniformidad a una evidente desprofesionalización de mi labor?, ¿dónde ha quedado esa “libertad de cátedra” esencia de nuestra profesión?

Sirva como otro ejemplo tangible el hecho de que, en todos estos años que vengo dedicándome a la enseñanza, el primer día lectivo de cada curso se dedica a una reunión conjunta con todo el profesorado. En el caso de la Educación Primaria, mi trabajo principal, la reunión se dirige a regular y dejar constancia a nivel oficial de todos los aspectos curriculares que aparecen en la ley: qué tenemos –y podemos– hacer y cómo, cuándo y dónde lo vamos a hacer; qué memorias, programaciones y expedientes académicos tendremos que cumplimentar –muchos de ellos por duplicado–; cuáles serán los cursos de formación permanente disponibles y dirigidos a que los docentes podamos implementar correctamente los cambios decididos por instancias externas (¿dónde habrán quedado, caso de haber existido, los cursos vinculados directamente al desarrollo profesional docente, los que requieren una actitud de constante aprendizaje por mi parte?). Nuestro primer día de trabajo y ya nos han leído la que será “nuestra cartilla”. Siempre que termina la primera reunión del curso siento una presión en el pecho que me lleva a pensar si podré realizar todo. Lo que tengo claro es que estas tareas van a absorber más tiempo y, desde luego, muchas más energías, que aquello para lo que creía que iba a ser mi función principal: preparar mis clases y enseñar al alumnado de la mejor manera posible.

Son evidentes los límites que se me imponen dentro de la profesión. Sé que es habitual pensar que soy un afortunado por el trabajo que desempeño. En el colectivo particular son habituales expresiones como “cuántas vacaciones tienes” y/o “qué trabajo más sencillo desempeñas”, a la que se le suele sumar la de que, en pocos trabajos, se goza de la flexibilidad de la que gozo yo. Puede que sean un vestigio de las campañas electorales, pues en época electoral es habitual escuchar al político de turno afirmaciones del tipo “es necesario que los docentes y las escuelas recuperen el protagonismo perdido”. Sin embargo, lo cierto es que la verdadera protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje es la sobrelegislación vigente. Esa supuesta flexibilidad, a menos que esté tejida del mismo material que el traje nuevo del emperador, no está presente. Mi trabajo consiste en rellenar formularios con los correspondientes objetivos, contenidos, evaluación y, en menor grado, en dar clase de la mejor manera que pueda y sepa. Siempre bajo la directa supervisión de la inspección educativa que, en ocasiones, lejos de hacerme sentir respaldado y apoyado, me hace trabajar con una incómoda sensación de presión y tensión.

Los políticos y los medios de comunicación nos repiten a modo de mantra, una y otra vez, el tipo de escuela que tiene Finlandia, los resultados líderes que obtiene Finlandia en el ranking PISA, la alta profesionalidad de los educadores finlandeses. Tanto es así que acabamos por creer que la escuela finlandesa es el paradigma de la excelencia y el buen hacer, eso sí, obviando que a diferencia de ese país, cada año invertimos menos recursos públicos en educación. A ello habría que sumarle la apuesta que hizo la escuela finlandesa en 1977, suprimiendo en 1977 la inspección

educativa<sup>6</sup>. En estas escuelas de referencia existe un control profesional interno que conoce de primera mano las necesidades del contexto. No se precisa supervisar, prescribir ni vigilar lo que se hace en los centros: se confía en los maestros, en su profesionalidad. Así, es el propio profesorado, coordinado por el equipo directivo, quien lleva a cabo sus procesos de autoevaluación y mejora.

Un ambiente menos alienante, menos gerencial y burocrático, menos basado en medidas de performatividad me llevarían, como educador, a estar continuamente comprometido y enseñar con mayor ilusión (Day & Gu, 2010). Pero alcanzar una verdadera apertura y flexibilidad del trabajo docente exige llevar a cabo unos cambios políticos, sociales, organizativos y laborales que den lugar a una nueva concepción, tanto ontológica como epistemológica, de la profesión. Creo que, como ciudadanía, no estamos preparados (ni, desde luego, interesados) para ponernos manos a la obra. Y menos aún gracias a la crisis abierta por la pandemia, en la que las labores burocráticas se han exacerbado de manera desproporcionada. Así, todavía está por ver de qué manera vamos a hacer frente a las instrucciones de las administraciones educativas que señalan la realización de “informes individualizados de cada alumno” y afrontar las juntas de evaluación de los estudiantes. Si estos procesos ya de manera presencial resultan bastante largos por su complejidad, la enseñanza que pretende instaurarse a raíz de la COVID-19 puede alargarlos y enmarañarlos de forma desorbitada.

### 4.3 Panóptico digital: el docente bajo sospecha

Día tras día leo una nueva noticia o un nuevo comentario sobre el ámbito educativo, aunque nunca son favorables a los que nos batimos el cobre en las aulas. El significado de esta dinámica no es otro que desplazar y expulsar a quienes trabajamos en la escuela pública. Esta nueva tendencia por criticar todo lo que rodea a la enseñanza pública y a quienes ahí trabajamos es casi una exigencia del sistema neoliberal (Díez Gutiérrez, 2018; Díez Gutiérrez, 2012; Fernández Liria et al., 2017). Resulta paradójico, no obstante, que todas estas noticias y comentarios vayan disfrazadas de tal manera que lo que parezca es procurar despertar nuestra ilusión y motivación hacia la profesión. Como docentes, se nos exige que nos procuremos un estilo de vida profesional que maximice nuestro potencial pedagógico. Resulta tremendamente significativo que cuando la profesionalidad se torna en ideología, el no someterse a los dictados neoliberales pasa a ser un estigma (Fernández Liria et al., 2017). Los profesionales que no aceptamos formar parte de este juego somos perezosos, débiles, docentes sin ilusión, personas sin fuerza de voluntad. Con este sistema se pretende dar un nuevo sentido a la profesión a base de internalizar que la responsabilidad del fracaso sea exclusivamente nuestra. “Tienes que culparte a ti mismo de todos los problemas imaginables” bien podría ser su leitmotiv (González-Calvo, 2020a, 2020b).

El caso es que la situación actual en que estamos inmersos es un sistema ideal para controlar a los incorregibles docentes, denunciar a los adoctrinadores, corregir a los que educan sin centrarse en enseñar contenidos, aislar a los sospechosos y hacer trabajar a los ociosos. Un sistema en el que una mirada baste para que el docente, sintiéndola sobre sí mismo, la interiorice hasta vigilarse a

---

<sup>6</sup> [https://www.eldiario.es/catalunya/Pekka-Tukonen-Finlandia-inspectores-educativos\\_0\\_360814008.html](https://www.eldiario.es/catalunya/Pekka-Tukonen-Finlandia-inspectores-educativos_0_360814008.html) [acceso el 9.4.2020].

sí mismo. Un sistema soñado por el propio Bentham (véase Foucault, 2004), en el que el saberse continuamente vigilado sea fuente comprobada de conformismo y sumisión a la autoridad.

Aun dando por bueno que nuestra sociedad está muy preparada en términos tecnológicos (lo que puede ponerse seriamente en duda gracias a numerosas excepciones que han pasado a primer plano durante la pandemia), lo cierto es que la crisis ha puesto sobre el tapete lo poco preparados que estamos en términos antropológicos. Ni siquiera sabemos gestionar cuestiones cotidianas como qué hacer con el tiempo libre que tenemos o cómo explicar el fenómeno de la muerte a un pequeño de cuatro años. No necesitamos más tecnologías que ahonden en el modelo de ciudadano irresponsable e infantilizado que procuran moldear; lo que necesitamos es un caminar juntos (en sentido metafórico pero, también, literal) hacia una responsabilidad colectiva que nos permita cambiar el sistema sobre la base de una sociedad justa, igualitaria y próspera (Freire, 1996, 2007; Giroux, 2001). Es lo que se ha dado en llamar conscientización (Darder, 2017; Freire, 2007), ese despertar un deseo en la sociedad por cambiar las condiciones existentes de injusticia y desigualdad.

No dudo que la omnipresente economía va a ponernos las cosas difíciles: los próximos meses la ciudadanía estará más empobrecida, se anunciarán recortes económicos, se nos pedirá “arri-mar a todos el hombro” para salvar al Estado (cuando, en realidad, a quien estaremos salvando será al mercado) y viviremos con cierta desconfianza hacia el otro porque, al fin y al cabo, yo soy primero que los demás (Badiou, 2020). Pero también cabe la posibilidad, por pequeña que sea, de que la crisis saque a la luz que el verdadero problema es depender de un sistema capitalista y mercantilista que debilita nuestra capacidad de trabajar juntos, de colaborar y de oponernos con garantías de éxito a las injusticias sociales (De Sousa Santos, 2020; Harvey, 2020; Zîzêk, 2020). Puede ser el momento de recuperar la fraternidad robada en la Revolución Francesa y, con ella, conservar nuestra libertad. Si no luchamos contra lo que nos parece inevitable, nunca sabremos si podríamos haberlo evitado.

No obstante, todo parece indicar que las cosas van a ir en sentido contrario. Desde antes de la pandemia la situación en los centros educativos estaba comenzando a cambiar. Como nos comentaba una amiga a mi mujer y a mí allá por el mes de noviembre del pasado año, en su centro escolar (concertado, eso es cierto) iban a someter al profesorado a una evaluación de sus capacidades docentes por parte de las familias, el alumnado y las propias compañeras y compañeros. Una evaluación distópica digna de la serie *Black Mirror*, en la que la ciudadanía se puntuaba entre sí para delimitar e informar el nivel de confianza que cada persona posee. Esta práctica, como explica nuestra amiga, iba a ser preceptiva, no pudiendo en ningún caso oponerse a ella. Que quisieran adornar la evaluación con un toque buenista (“nos han dicho que únicamente valorarán nuestros puntos fuertes, no los débiles”) no la hace menos peligrosa. Por otro lado, y como no puede ser de otro modo, será una evaluación anónima: nos gusta observar a los demás mientras miramos sin ser vistos; pero ser observado por los demás genera presión e irrita, pues es difícil identificarse –al menos el 100% del tiempo– con esa imagen impecable de docente rebosante de fortalezas y feliz de la que hablábamos anteriormente.

En la conversación recordamos que, hace pocos años, un reconocido filósofo español reconvertido en experto educativo empezó a hacer una especie de campaña por la evaluación docente,

sembrando la semilla de la situación actual. Entre sus sencillas ideas –esas que suelen calar hondo en el colectivo– se encontraba la de que “los buenos profesores no pueden cobrar lo mismo que los malos”<sup>7</sup>. Esas ideas sencillas que, en contextos complejos, acaban generando resultados imprevisibles y, por lo general, perniciosos. No obstante, es un discurso sencillo que puede introducirse fácilmente en el subconsciente: el hecho de que retribución docente debería estar ligada a la eficacia y eficiencia del profesor. Asimismo, el experto expone como ejemplo la política educativa *Measures of Effective Teaching*, desarrollada por alguien tan ajeno al ámbito educativo como Bill Gates y cuya medida estrella consiste en instalar cámaras en las aulas para vigilar al profesorado. Se muestra convencido de que este tipo de medidas podrán ayudar a mejorar la calidad docente y, en consecuencia, prestigiar y dar el protagonismo al educador. Pues bien: ahora esas cámaras las tenemos instaladas en nuestras aulas pagadas por nosotros mismos, funcionando gracias a nuestros propios recursos y haciendo pública la intimidad de nuestros hogares. Ni el mismísimo Bill Gates habría imaginado una jugada mejor. Si a día de hoy las cámaras son un elemento más de nuestra enseñanza, ¿cómo no creer que esta vaya a ser una realidad generalizada en la educación pública, sostenida con fondos públicos y, por tanto, sometida a una mayor rendición de cuentas?

Por lo general, las políticas educativas tienen poco de política y menos de educativo (Fernández Liria et al., 2017). Estas políticas se enmarcan en una agenda de nueva gestión pública, de rendición de cuentas, financiación competitiva y elección de centros. Al mismo tiempo la situación actual de la COVID-19 –a la que hay que añadir la sombra de una de las mayores recesiones económicas a las que nos vayamos a enfrentar a corto plazo– lleva a desconfiar de los sistemas públicos y a la convicción, por parte de no pocas personas, de que es necesario reducir el gasto y el déficit públicos (Díez Gutiérrez, 2018). Esta racionalización de la inversión pública, que se traduciría en nuevos recortes de la financiación educativa, pretende sustentarse en la idea de que la escuela pública no ofrece servicios de calidad (Fernández Liria et al., 2017). Para corroborarlo, desde mis inicios en la profesión hasta hoy han ido emergiendo con fuerza diferentes propuestas educativas neoliberales centradas en la evaluación del docente con fines de control, todas ellas vinculadas a políticas de castigo e incentivos (véase, entre otros, Castro Orellana, 2009; Fernández Liria et al., 2017; González-Calvo, 2020b; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018; Lorenz, 2012). Por poner algunos ejemplos, es habitual en la enseñanza universitaria el aumento o disminución de las horas docentes (como si la docencia fuera un castigo) en función de si la productividad investigadora es mayor o menor, los sexenios asociados a la labor investigadora exclusivamente y/o la gestión de la calidad de la actividad docente mediante el programa Docentia; en el caso de la enseñanza no universitaria, es considerable la vigilancia de la administración educativa por medio de la cumplimentación de formularios en torno a los quehaceres didácticos y pedagógicos y/o la aplicación de nuevas estrategias de gestión empresarial aplicadas a la enseñanza que favorecen el control y la productividad (Fernández Liria et al., 2017). Es un tema polémico y sensible, del que no resulta sencillo hablar. El que se dedica a la enseñanza no es, por lo general, partidario de este tipo de medidas; los que lo viven desde fuera desconfían del docente y me preguntan cómo es posible, si no hay nada que esconder, por qué no soy partidario de someter la profesión a una evaluación externa objetiva y rigurosa. Por supuesto que en la enseñanza,

7 [https://elpais.com/politica/2015/11/01/actualidad/1446406921\\_509380.html](https://elpais.com/politica/2015/11/01/actualidad/1446406921_509380.html) [acceso el 11.10.2019].

como en cualquier otra profesión, existen docentes con evidente desgana, que no alcanzan los mínimos requeridos, a los que la desidia les acompaña día tras día, que fundamentan su trabajo exclusivamente en el resultado final sin atender a si el proceso desarrollado ha sido el correcto, etc. Y, a sabiendas de que es importante incluir diferentes realidades y puntos de vista para abordar la situación, entiendo que hacer que el educador esté continuamente evaluado, controlado y supervisado no va a mejorar nuestra profesión. Por otra parte, podríamos plantearnos si sería el recurso óptimo para cualquier otro empleo en tanto que, como digo, buenos y malos profesionales hay en los diferentes sectores laborales. Con todo, el contexto de “escasos recursos” que parece estar esperándonos a la vuelta de la esquina lleva implícito el sello de fomentar la competencia por obtener recursos económicos en el campo educativo bajo la premisa de que, además de racionalizar el gasto, se garantizará una mayor calidad de la enseñanza al verse los centros obligados a competir entre sí. Nos jugamos unas migajas que, o van a parar a nuestra escuela, instituto o universidad, o van a parar a las demás.

¿Era esta la educación en la que creía? ¿Qué sucederá ahora si las cosas, cuando no estaban tan mal, ya no iban bien? Me siento agotado y presionado a competir con otros compañeros de profesión y, de manera más o menos directa, estamos “avergonzando” públicamente a aquellos centros/profesores que no reciben financiación competitiva. A modo de ejemplo, no lejos de donde vivo se sitúa el instituto de enseñanza secundaria que, en el Informe PISA de 2016, obtuvo los mejores resultados a nivel nacional<sup>8</sup>. Este reconocimiento ha llevado a que en el centro sea mucho mayor la demanda que la oferta de plazas para los alumnos. Para los centros cercanos, es constante la comparación de sus medidas educativas con las del centro de referencia, siendo habitual que sus docentes se sientan culpados y avergonzados por no haber alcanzado una puntuación superior (Díez Gutiérrez, 2018; Díez Gutiérrez, 2012; Fernández Liria et al., 2017). Se nos insta a competir entre nosotros e, indefectiblemente, eso lleva a un deterioro de las relaciones profesionales con otros compañeros, la pérdida de estatus y confianza en las propias posibilidades y, como se explicó anteriormente, un aumento de tareas burocráticas.

Desde mi situación a pie de aula (o desde la silla frente al ordenador desde la que ahora desempeño mi profesión) me resulta sencillo criticar estos sistemas de evaluación. No es que no quiera ser transparente en mi profesión, ni hay nada que tenga que esconder. El problema es que la evaluación docente no se puede relegar únicamente a las habilidades técnicas ni a competencias fáciles de medir, las cuales no siempre se relacionan con una práctica pedagógica exitosa (Apple & Beane, 2005). Tampoco se tienen en cuenta las condiciones de partida: hay escuelas con mayor desigualdad económica que otras y escuelas que cuentan con mayor número de alumnado con dificultades de aprendizaje que otras, por poner tan solo dos ejemplos. Sin tener en cuenta el punto de partida, es fácil caer en afirmaciones falsas como que las escuelas privadas son mejores que las públicas, o las de unas circunstancias socioeconómicas particulares que las de otras. Lo que me preocupa sobremanera es la situación de vigilancia a la que nos someten desde ciertas instancias políticas. En este curso 2019/2020, incluyendo los trimestres pre-COVID y post-COVID, mi margen de maniobra para definir lo que puedo/debo enseñar es el menor de toda mi carrera. Ahora son los “expertos en currículo” quienes deciden qué y cómo debo

---

<sup>8</sup> [https://www.telecinco.es/informativos/sociedad/Instituto\\_Parquesol-informe\\_PISA\\_2016\\_2\\_2288505078.html](https://www.telecinco.es/informativos/sociedad/Instituto_Parquesol-informe_PISA_2016_2_2288505078.html) [acceso el 27.06.2020].

enseñar, empleando sistemas de educación simplistas, cuantitativos e ideados “desde arriba”, sin tener una visión real de lo que acontece en las aulas, ensanchando la brecha entre realidad docente y verdad político-gestora.

Observo, preocupado, lo complicado que es ser el docente que uno querría ser. La tensión actual en torno a mi profesión radica en torno a interrogantes como de qué manera puedo ser cauto en mis enseñanzas pero, al mismo tiempo, cumplir con mi obligación de formar ciudadanos críticos y respetuosos, o cómo se puede ejercer esta profesión sin miedos, sin coacciones, entre otros. Plantearme estas preguntas me reafirma en la idea socrática de que la dignidad es lo que hace que la vida merezca la pena ser vivida. Por ello, y aun estando preocupado por las posibles consecuencias laborales de mi falta de asepsia, he de servir de ejemplo para mi hijo y para mi alumnado. De este modo, me muevo entre la objetividad y la subjetividad, cumpliendo con los objetivos de aprendizaje de mis asignaturas y luchando contra el anquilosamiento de mi espíritu ético. Estoy convencido de que se me paga para ofrecer conocimientos al alumnado que obedezcan al rigor científico; pero, al menos hasta hoy, sigue en parte íntegro mi convencimiento para que mis enseñanzas conecten con las vidas y experiencias del alumnado, sirviendo al compromiso cívico, al bien común, al respeto y la reflexión crítica.

La ultraderecha y la derecha ultra de nuestro país, de las más fuertes de Europa, dificultan sobremanera mis pretensiones. Ya a inicios de curso, cuando la crisis sanitaria parecía más un asunto de ciencia ficción que una realidad cercana, se lanzó la campaña del “pin parental” reclamando a los centros escolares la *“solicitud de información previa y autorización expresa para poder desarrollar contenidos curriculares sobre cualquier materia, charla, actividad [...] que afecte a cuestiones morales socialmente controvertidas o sobre la sexualidad”*<sup>9</sup>. “Si fuéramos todos un poco más consecuentes, veríamos claramente que el currículo está impregnado de ideologías que, de un modo u otro, adoctrinan al alumnado”, recuerdo haberle dicho a una compañera en una conversación distendida. Los libros de Educación Física y su visión hegemónica de lo masculino; los libros de Historia y su indudable perspectiva eurocéntrica; los libros de Lengua y de Ciencias, en los que la gran mayoría de referentes culturales y científicos que aparecen son varones; y qué decir de los contenidos de Religión y su visión restrictiva de nuevos modelos de familia y sexualidad..., son solo algunos ejemplos en los que los valores ideológicos están presentes en el currículo y en lo que enseñamos en el día a día. Se me vienen a la cabeza recuerdos de cuando defendí mi tesis doctoral, en la que aparecían postulados de Lawrence Stenhouse, Paulo Freire, Donald Schön, Alice Miller... Estos autores y autoras defendían la idea de considerar al docente como un profesional reflexivo y orientado hacia la indagación, un investigador en el aula e intelectual crítico con su propia actuación profesional. Todo lo contrario de lo que ahora, desde ciertas instancias políticas, se pretende. La libertad de cátedra se ha convertido en algo a estudiar por los arqueólogos del futuro, al igual que nuestros derechos como trabajadores. Si en su tiempo se creía que la educación habría de servir para tratar los temas controvertidos en clase generando un diálogo reflexivo y mediante el empleo de documentación fidedigna, protegiendo (e, incluso, alentando) las diferentes opiniones del alumnado, hoy la educación se diseña y se ofrece al aprendiz en pequeñas parcelas alejadas de su experiencia particular, de las circunstancias problemáticas de su cotidianidad y del espíritu crítico y democrático que tendría que caracterizarla.

9 [https://www.voxespana.es/biblioteca/espana/pdf/gal\\_75c8dd180627023531.pdf](https://www.voxespana.es/biblioteca/espana/pdf/gal_75c8dd180627023531.pdf) [acceso el 11.20.2019].

Sin embargo, hay docentes que siguen impulsando el debate, el diálogo constructivo y el espíritu crítico y reflexivo, facilitando que el aula pueda convertirse en un laboratorio de ciudadanía democrática (véase, entre otros, Díez Gutiérrez, 2018; Dvir & Avissar, 2013; Fernández Liria et al., 2017; González-Calvo & Arias-Carballal, 2017, 2018). No lo tenían sencillo antes de la irrupción de la ultraderecha; ahora, sumando la ocurrencia del “pin parental” con las voces que se alzan en torno a una enseñanza virtual y vigilada debido a la crisis sanitaria, tendrán que pensar en estrategias realmente ocurrentes si quieren continuar trabajando ese pensamiento crítico, reflexivo y democrático.

Sea como sea, como docente siento que tengo muy poca voz y nunca voto, llevando a que me sienta cada vez más cohibido y amenazado. Los sistemas político y familiar, con mucho poder de decisión e influencia en el contexto educativo, vigilan cada paso de los docentes, quizá a la espera de un tropiezo. En medio de todo ello están los discursos; la educación se imbrica en un discurso que se trata de imponer por todos los medios y que dañan a la escuela pública y sus docentes. Elementos sutiles que, como explican Laval y Dardot (2018), hacen que lo más fácil sea dejarse llevar, hacerse cómplice; se empieza hablando esa lengua y se acaba viviendo de una manera determinada.

La tensión de la historia reside en las preguntas de ¿cómo podemos ser cautos en la profesión y, al mismo tiempo, cumplir con nuestra obligación moral de formar a ciudadanos críticos, respetuosos y dialogantes?, ¿cómo podemos ejercer sin miedos, sin coacciones?, ¿cómo ejercer nuestra profesión y nuestra libertad de cátedra sin imposiciones? Basta leer las escalofrantes revelaciones de Edward Snowden en las que habla de la vigilancia masiva online para darse cuenta de lo sencillo que es tenernos controlados. Así, los dispositivos que se están implementando ahora mismo en pro de una enseñanza virtual, como cualquier otro tipo de dispositivo introducido en tiempos de crisis, es probable que hayan venido para quedarse. Si tenemos en cuenta, además, que no tenemos idea de cuánto durará la pandemia que estamos sufriendo, se hace comprensible que lo que se quieran buscar sean modelos eficaces capaces de dirigir y controlar a la población (entre la que nos encontramos en pleno epicentro los docentes). Se están reescribiendo las reglas de la “democracia” para adaptarlas a un sistema de geolocalización de teléfonos móviles, sistemas de calificación social que controlen cada momento de la vida cotidiana, reconocimiento facial, drones de vigilancia, aplicaciones que midan la temperatura corporal, la dieta y hasta la conveniencia de las amistades que frecuentamos (De Sousa Santos, 2020; Han, 2020). Puede que los docentes seamos de los primeros conejillos de indias a la hora de implementar estas medidas. Nadie (yo tampoco) quiere contagiarse del virus; pero el caso es que, si esto es el panóptico, si esta es la sociedad y la profesión que me espera, si pretenden privarnos de formas de ser y existir que son la vida misma, reivindico mi derecho a poder contagiarme. Cultivar el contagio, exponernos al contagio y, como explica María Galindo de forma magistral (Galindo, 2020), desobedecer para sobrevivir.

## 5. A MODO DE REFLEXIONES FINALES

Son habituales en los medios de comunicación y en los discursos políticos los símiles que comparan la actual crisis sanitaria con una guerra. Quizá porque procuro siempre alejarme de perspectivas belicistas, el caso es que no puedo estar menos de acuerdo en la comparación. Esta

situación no es una guerra; aunque algunos se empeñen en ponerle rostro al virus para favorecer su perspectiva complotista, no hay un sujeto contra el que luchemos, no hay otro al que podamos implorar ni con el que estemos en situación de negociar. Esta situación es una crisis y, si las cosas no cambian, si no aprendemos la lección, otras vendrán después de esta, bien en forma de crisis virológica, bien en forma de crisis ambiental o en cualquier otra forma. Sabemos que, en el peor de los casos, podemos perderlo todo; sabemos que, en el mejor de ellos, nunca podremos ganarlo todo. Por esto, decir que la respuesta a la pandemia y el modelo social que tiene que surgir a raíz de ella es de tipo tecnológico es huir hacia adelante con una lógica incorrecta, ilusoria y condenada al fracaso. Medidas como la sustitución de profesores por software, la intensificación de la jornada laboral y la constante supervisión de la labor docente, la dificultad para desligar la parcela personal de la profesional y la nula relación interpersonal entre profesorado y alumnado son solo algunas de las consecuencias derivadas del posible aumento de la tecnología en el contexto educativo. No obstante, las empresas tecnológicas parecen muy interesadas en hacer uso de las instituciones públicas para consolidar y expandir sus negocios privados (Google, Microsoft, Telefónica y editoriales como Edelvives o Santillana son solo algunos ejemplos), convirtiendo así la enseñanza en un instrumento de consumo y producción de capital humano para provecho de ciertas corporaciones. Son reveladoras, en este sentido, las palabras de la actual Ministra de Educación cuando proclama que “la educación es el principal motor económico”<sup>10</sup>. Todo ello sin olvidar la vigilancia y la burocracia a la que estamos sometidos se erigen en instrumentos de poder que se están convirtiendo en inseparables de la enseñanza. Se trata de llevar a cabo una gestión autoritaria, implantar una aritmética moral en la que las normas son impuestas por un sistema político y donde el temor a la sanción es el motor de su cumplimiento. Bien pensado, es el mismo sistema que las y los docentes, aplicamos con el alumnado, solo que ahora somos nosotras y nosotros quienes estamos en el punto de mira.

En este panorama y en este momento de la historia se espera de los docentes que cumplamos con los requisitos del sistema escolar: sometimiento a los contenidos curriculares establecidos por ley, ajuste milimétrico a las enseñanzas del libro de texto, rendición de cuentas permanente de todo lo que hacemos y, sobre todo, mutismo. Mucho mutismo. Conductas, todas ellas, que llevan al conformismo, la indiferencia y la convicción de que las aulas son espacios de enseñanza, pero no de educación.

En la medida en que mi vida está atada a mi profesión, mi capacidad para construir otra vida dependerá de cómo pueda de-construir o re-interpretar mi profesión. No es una tarea sencilla, pues el sistema educativo neoliberal y el clima político imperante en España ansían que el docente suprima su propia voz, adopte la omnisciente y todopoderosa voz de la academia y mantenga la boca cerrada acerca de la política educativa y cultural que impregna el interior de las aulas escolares.

Los que nos dedicamos a la enseñanza pública estamos en un momento crítico. El clima neoliberal no ayuda a que podamos agruparnos, luchar juntos por mejorar nuestras condiciones y reivindicar una mejora del sistema. Estamos en un momento en el que lo que importa es el “ser tú mismo y preocuparte únicamente por ti” (González-Calvo, 2020a, 2020b). Asimismo la so-

---

<sup>10</sup> [[https://www.elconfidencial.com/espana/2020-06-16/gobierno-programa-digitalizacion-educacion-260-millones\\_2641295/](https://www.elconfidencial.com/espana/2020-06-16/gobierno-programa-digitalizacion-educacion-260-millones_2641295/)] [acceso el 30.06.2020].

brecarga de trabajo y de horarios, la nefanda gestión educativa en estos tiempos de pandemia, la falta de medios para hacer frente a las exigencias de la profesión educativa y la nula participación del cuerpo docente en las decisiones políticas que se pretenden diseñar a partir de ahora lleva al profesorado a padecer una fatiga mental y emocional de la que tardará (si lo hace) en recuperarse. Pese a todo, considero que existe un atisbo de esperanza entre tanto desconsuelo y la confianza en que otro futuro puede ser posible me da a entender que todavía tengo ideales, aun cuando estos se encuentran bastante debilitados. Por otra parte, entiendo que no todo tiene por qué verse de forma negativa. Es posible que algunas de las nuevas tendencias educativas tengan su parte buena e inviten a pensar en ellas como una vía interesante. No obstante, a día de hoy parecen claras sus limitaciones y problemas relacionados con la falta de atención personalizada en grupos grandes, los problemas de aprendizaje ante la falta de interacción directa, los problemas de organización para profesorado y alumnado, la sensación de aislamiento y el exceso de responsabilidades docentes (Delfino & Persico, 2007; Di & Ying, 2019; Protopsaltis & Baum, 2019), entre otras.

A diferencia de Gilgamesh, yo no busco la inmortalidad. Me conformo con encontrar la supervivencia en un contexto que pinta sombrío. En mis inicios en la profesión era alguien más joven, valiente, decidido, soñador; alguien capaz de luchar y vencer a sus miedos. Años más tarde, más maduro, más reflexivo y, con total seguridad, más temeroso, está por ver si podré salir “con vida” de una profesión que considero cada vez más dura y deshumanizada. Con todo y con ello, no concibo que hasta hace relativamente poco tiempo me preocuparan aspectos como educar al margen del negocio neoliberal educativo, mantener mi aula (y mi identidad profesional) alejada del mercantilismo e intentar desarrollar una pedagogía social y hoy mi planteamiento sea el de aislarme de todo mercantilismo educativo y dejar de lado todo lo que sucede. A sabiendas de que el pensamiento aristotélico define el comportamiento virtuoso como aquel que se alcanza teniendo como referente el término medio (Aristóteles, 2009), siento que he de decantarme hacia un extremo u otro. Si lo único que puedo hacer es ofrecer ideas y experiencias a la comunidad que desafíen sus suposiciones acerca de nuestra labor, permitiendo que se acerquen a las aulas y compartiendo tiempos y espacios en ambientes relativamente seguros que posibiliten un acercamiento sobre las diferentes maneras de ver, sentir y estar en el mundo, entonces que así sea. Si no somos capaces de ello, escuela y comunidad estaremos cada vez más alejadas la una de la otra. En estos momentos, quedan vestigios de sentimientos de pertenencia al resto de la comunidad; ella es una parte importante de mí y, como educador, soy parte importante de ella. Lo que queda de esta convicción es lo que me da fuerzas para seguir levantándome cada día para ir a trabajar (o, ahora, para trabajar desde casa), tomando demasiada cafeína (la sociedad del rendimiento es sinónimo de sociedad del dopaje), viviendo demasiado deprisa y conteniendo demasiadas palabras de desengaño acumulado.

Por el momento, sigo vivo y coleando en esta cada vez más tenebrosa profesión. Y, sin ser optimista (el optimismo, al fin y al cabo, es una sensación que inactiva la revolución), me refugio en la esperanza. Es la esperanza la que me confirma que el presente es defectuoso, que hay mucho que cambiar, pero con una cierta garantía de que si ese cambio acontece, nuestro presente y nuestro futuro serán mejores. No puedo no tener esperanza. Las alternativas serían estar desesperanzado y, en consecuencia, no hacer nada al creer que todo esfuerzo es inútil o, bien, estar desesperado y dispuesto a hacer cualquier cosa aunque vulnere mi conciencia ética. No hay duda de que los diferentes caminos que empezaremos a recorrer los docentes a partir de la pandemia serán complicados. Por eso, es importante que abriguemos algo de esperanza para hacer más llevadero este camino de precariedad, ceguera y excesos.

## REFERENCIAS

- Adeoye, B. F., & Tomei, L. (2014). *Effects of Information Capitalism and Globalization on Teaching and Learning*. IGI Global.
- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. In P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 17-19). ASPO.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Aristóteles. (2009). *Ética a Nicómaco*. Tecnos.
- Badiou, A. (2020). Sobre la situación epidémica. In P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 67-78). ASPO.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Baum, S., & McPherson, M. (2019). The Human Factor: The Promise & Limits of Online Education. *Daedalus*, 148(4), 235-254. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_01769](https://doi.org/10.1162/daed_a_01769)
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage.
- Brown, W. (2017). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Malpasso.
- Castro Orellana, R. (2009). La ciudad apestada: Neoliberalismo y postpanoptico [The stinking city: Neoliberalism and postpanopic]. *Revista de Ciencia Política*, 29(1), 165-183.
- Chen, Q., & Fan, Y. (2018). Research on the Impact of Internet Development on the Quality of China's Higher Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 1531-1539. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.050>
- Chiara, D., Ghiggia, A., Marcotulli, D., Ricci, F., Amianto, F., & Vitiello, B. (2020). Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Adults and Their Children in Italy. *The Lancet*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3576933>
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Routledge.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.
- Delfino, M., & Persico, D. (2007). Online or face-to-face? Experimenting with different techniques in teacher training. *Journal of Computed Assisted Learning*, 23, 351-365. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00220.x>
- Deming, D. J., Goldin, C., Katz, L. F., & Yuchtman, N. (2015). Can Online Learning Bend the Higher Education Cost Curve? *American Economic Review*, 105(5), 496-501. <https://doi.org/10.1257/aer.p20151024>
- Denzin, N. K. (2014). *Interpretive Autoethnography*. Sage.
- Di, X., & Ying, X. (2019). *The Promises and Limits of Online Higher Education: Understanding how Distance Education Affects Access, Cost and Quality*. American Enterprise Institute.

- Díez Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo: educando al nuevo sujeto neoliberal*. Octaedro.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2012). Privatizando la educación: la comercialización de la educación. *Con-Ciencia Social*, 16, 143-149.
- Douglas, M. (1994). *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*. Routledge.
- Downey, D. B., & Gibbs, B. G. (2020). Kids These Days: Are Face-to-Face Social Skills among American Children Declining? *American Journal of Sociology*, 125, 1030-1083.
- Dvir, N., & Avissar, I. (2013, 2014/05/27). Constructing a critical professional identity among teacher candidates during service-learning. *Professional Development in Education*, 40(3), 398-415. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.818573>
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I. A methodological novel about autoethnography*. Altamira Press.
- Fernández-Balboa, J. M. (1998). The practice of critical pedagogy: Critical self-reflection as praxis. *Teaching Education*, 9(2), 47-53.
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 17-32.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O., & Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, J. (2020). *Agitación. Sobre el mal de la impaciencia*. Editorial Páginas de Espuma.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of hope*. Continuum.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- Galindo, M. (2020). Desobediencia, por tu culpa voy a sobrevivir. In P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. ASPO.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new perspective on neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó.
- González-Calvo, G. (2020a). El Agar.io Programado en la Enseñanza Superior: Fundamentos de la Dinámica del Superrendimiento y la Superproducción. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 160-187. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5412>
- González-Calvo, G. (2020b). Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6797>
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2017). A Teacher's Personal-Emotional Identity and its Reflection upon the Development of his Professional Identity. *The Qualitative Report*, 22(6), 1693-1709.

- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2018). Effects from audit culture and neoliberalism on university teaching: an autoethnographic perspective. *Ethnography and Education*, 13(4), 413-427. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1347885>
- González-Calvo, G., & Fernández-Balboa, J. M. (2018, 2018/06/13). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491-504. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164>
- González Calvo, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica* Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid]. Valladolid.
- González Calvo, G., Barbero González, J. I., Bores Calle, N., & Martínez Álvarez, L. (2014). (Re)construction of a teacher's professional identity from his initial training: Autobiographical narration. *The Open Sports Science Journal*, 7(2), 113-120.
- Han, B. C. (2015). *The Burnout Society*. Stanford Briefs.
- Han, B. C. (2018). *The expulsion of the other: Society, perception and communication today*. Polity Press.
- Han, B. C. (2020). La emergencia viral y el mundo de mañana. In P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 97-112). ASPO.
- Harvey, D. (2020). Política anticapitalista en tiempos de COVID-19. In P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 79-96). ASPO.
- Kerres, M. (2020). Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>
- Klein, N. (2012). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Planeta.
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4)(4), 43-51. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291992517.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf)
- Laval, C., & Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*. Gedisa.
- Lorenz, C. (2012). If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry*, 38(3), 599-629. <https://doi.org/10.1086/664553>
- Martínez Álvarez, L., & González-Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18(3), 259-275.
- Mathiesen, T. (2013). *Towards a surveillance society: The rise of surveillance systems in Europe*. Westerside Press.
- Mitchell, S. (2004). *Gilgamesh: a new English version*. Free Press.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Ediciones UB.
- Protopsaltis, S., & Baum, S. (2019). *Does Online Education Live Up to Its Promise? A Look at the Evidence and Implications for Federal Policy*. Center for Education Policy and Evaluation at George Mason University.

- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas Flores & D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Rivas Flores, J. I., Herrera Pastor, D., Jiménez Cortés, R., & Leite Méndez, A. (2009). Conocer la escuela a través de nuestras vidas: la biografía escolar como estrategia de aprendizaje. I Congreso internacional de intercambio de Experiencias de Innovación Docente Universitaria, Salamanca.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Free Association Books.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Skulmowski, A., Pradel, S., Kühnert, T., Brunnett, G., & Rey, G. D. (2016). Embodied learning using a tangible user interface: The effects of haptic perception and selective pointing on a spatial learning task. *Computers & Education*, 92-93, 64-75. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.011>
- Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2020). COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.201>
- Twenge, J. M., & Spitzberg, B. H. (2020). Declines in non-digital social interaction among Americans. *Journal of Applied Social Psychology*, 50(6), 363-367. <https://doi.org/10.1111/jasp.12665>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.
- Zîzêk, S. (2020). El coronavirus es un golpe al capitalismo a lo Kill Bill y podría conducir a la reinención del comunismo. In P. Amadeo (Ed.), *Sopa de Wuhan: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias* (pp. 21-28). ASPO.

INVESTIGACIONES

# Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo

*Narrative and University: Contributions to the debate from a post-qualitative position*

José Miguel Correa Gorospe,\* Estibaliz Aberasturi Apraiz,\*\* Eider Chaves Gallastegui\*\*\*

Recibido: 29 de mayo de 2020 Aceptado: 14 de agosto de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Correa Gorospe, J. M.; Aberasturi Apraiz, E. y Chaves Gallastegui, E. (2020). Narrativa y Universidad: Aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 133-151

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9472>

## RESUMEN

Iniciamos este artículo describiendo cómo hemos llegado a la investigación postcualitativa, en un mundo en permanente cambio y transformación, y cómo esto nos influye y afecta en nuestro devenir narrativo persiguiendo superar el binarismo docente/investigador. Dos interrogantes orientan nuestra indagación, el primero relacionado con la búsqueda del sentido a nuestra práctica narrativa con la apertura ontológica del giro postcualitativo y los debates tan interesantes que se están produciendo a su alrededor en el ámbito de la investigación educativa. Para dar respuesta al primero de estos interrogantes, a lo largo del texto presentamos y dialogamos con lo que ha supuesto para nosotros el giro postcualitativo y lo relacionamos con la investigación narrativa. El segundo interrogante está centrado en cómo reimaginar nuevas formas de comunicar nuestras investigaciones, conocimientos y experiencias. Por lo que más adelante, adoptando un estilo más rizomático, exploramos nuevas formas comunicativas con las audiencias, para conseguir, con la presentación de diferentes ensamblajes, implicar a las posibles lectoras y lectores como participantes activos en la búsqueda del sentido del texto y compartir lo que esta apertura ontológica nos permite pensar de nuestro compromiso narrativo: deconstructivo, democrático y decolonial.

**Palabras clave:** cambio; indagación; ontológico; materialismo

## ABSTRACT

We begin this article by describing how we have arrived at post-qualitative research, in a world in permanent change and transformation, and how this influences and affects our narrative evolution, seeking to overcome the teaching / research binarism. Two questions guide our inquiry, the first related to the search for meaning in our narrative practice with the ontological opening of the post-qualitative turn and the interesting debates that are taking place around it in the field of educational research. To answer the first of these questions, throughout the text we present and dialogue with what the post-qualitative turnaround has meant for us and relate it to narrative research. The second question is focused on how to reimagine new ways of communicating our research, knowledge and experiences. So later, adopting a more rhizomatic style, we explore new communicative ways with audiences, to achieve, with the presentation of different assemblies, involve potential readers and readers



\*José Miguel Correa Gorospe, [0000-0002-6570-9905](https://orcid.org/0000-0002-6570-9905)  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
(UPV/EHU) (España)  
[jm.correagorospe@ehu.eus](mailto:jm.correagorospe@ehu.eus)

\*\*Estibaliz Aberasturi Apraiz, [0000-0001-7827-0850](https://orcid.org/0000-0001-7827-0850)  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
(UPV/EHU) (España)  
[estitxu.aberasturi@ehu.eus](mailto:estitxu.aberasturi@ehu.eus)

\*\*\*Eider Chaves Gallastegui, [0000-0002-1897-9267](https://orcid.org/0000-0002-1897-9267)  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
(UPV/EHU) (España)  
[e.chavesgallastegui@gmail.com](mailto:e.chavesgallastegui@gmail.com)

as active participants in the search for the meaning of the text and share what that this ontological opening allows us to think about our narrative commitment: deconstructive, democratic and decolonial.

**Keywords:** change; inquiry; ontological; materialism

## 1. INTRODUCCION

A la investigación postcualitativa hemos llegado motivados por los deseos de “hacer” investigaciones críticas y generadoras de formas diferentes de conocer “dentro y en contra de las tradiciones interpretativas” (Jackson y Mazzei 2013, p. 161). Las tres autoras del presente texto, de diferentes edades y recorridos académicos y profesionales, somos docentes universitarios/as e investigadores/as y durante estos últimos años, en colaboración con otros grupos de investigación, nos hemos movido desde/por posiciones cualitativas, historias de vida, investigación basada en artes y nos hemos sentido comprometidos y comprometidas con la investigación narrativa. Más allá de las etiquetas somos conscientes del flujo de movimientos e incertidumbres que desdibujan los límites de cada uno de estos posicionamientos investigadores, en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo en permanente cambio y transformación y que cuestiona nuestros métodos y prácticas tradicionales de investigación basadas en el empirismo lógico. Paradójicamente, aunque mucho hablamos y se trata de hacer para responder a los retos que este mundo nos plantea sobre la caducidad del conocimiento y las limitaciones y transformaciones en la concepción de los aprendizajes, poco se reflexiona sobre cómo todo esto afecta a nuestra manera de conocer e investigar la realidad y nuestro posicionamiento como investigadores.

Como grupo de investigación estamos investigando con presiones institucionales para publicar en determinadas revistas que nos aseguren el reconocimiento de nuestros méritos investigadores, poder conseguir proyectos, financiaciones otras, etc... Revistas ubicadas en rankings, con criterios bastante opacos de selección y exclusión de temáticas y enfoques investigadores. Rankings que nos clasifican públicamente y que alimentan una narrativa redentora sobre nuestro quehacer profesional, que quiere hacerse pasar por un reflejo objetivo y cuantificable de la calidad de nuestro trabajo, explicando su impacto y el valor científico de nuestras publicaciones. Mecanismos y estrategias de divulgación del conocimiento científico que lejos de asegurar el acceso al conocimiento y la ciencia libre, funcionan como dispositivos y regulaciones del trabajo del docente/investigador universitario, que se intensifica por medio de las posibilidades de control y clasificación que ofrecen los medios digitales.

Publicaciones regladas, alineadas con una manera de investigar de determinadas temáticas y de determinadas formas, que subalternas de determinados valores socio-políticos y obedientes a determinados discursos hegemónicos en la academia, exigen cumplir con las prácticas normalizadas de representación y de decir la verdad. Somos conscientes que estas fuerzas a menudo trabajan en contra de nuevas direcciones en la generación del conocimiento, devaluando determinados posicionamientos investigadores, que en las ciencias sociales y las humanidades plantean una serie de preguntas ético-epistemológicas sobre las prácticas de conocimiento y las afirmaciones de saber.

El pasado año 2019 cerrábamos un proyecto que ha sido determinante en nuestras reflexiones y transiciones investigadoras. Un proyecto sobre el aprendizaje del profesorado de infantil y primaria, donde utilizando métodos visuales y artísticos tratábamos de analizar los procesos de aprendizaje del profesorado dentro y fuera de la escuela desde una perspectiva post-cualitativa ((Hernández, Aberasturi Apraiz, Sancho y Correa Gorospe, 2020). Una experiencia investigadora en la que nos formulábamos interrogantes en coherencia con la apertura ontológica post-cualitativa con la que estamos comprometidos. Un proyecto que supuso otro momento de inflexión más en nuestro desarrollo profesional y posicionamiento investigador, sobre el que hemos escrito recientemente un texto dando cuenta de ello (Aberasturi Apraiz, Correa Gorospe, Martínez Arbeláiz, 2020).

La deriva post-cualitativa, entre otras cosas, nos ha llevado a revisar nuestro compromiso con las formas de investigar que hemos estado desarrollando y también a explorar el realismo agencial, una parte de la conversación metodológica actual sobre la agencia no humana. Lo que en este texto queremos compartir es las conexiones que hemos hecho en esta deriva post-cualitativa con las formas narrativas de análisis y representación.

Dos preguntas orientativas nos ayudan a presentar nuestra experiencia

- 1) ¿Qué sentido dar a nuestra práctica narrativa con la apertura ontológica del giro post-cualitativo?
- 2) ¿Cómo ser coherentes con la crítica a las formas humanistas de investigación cualitativa y reimaginar nuevas formas de comunicar nuestras investigaciones, conocimientos y experiencias?

Con el texto revisamos nuestra relación con la docencia y la investigación y reivindicamos un posicionamiento que supere el binarismo docente/investigador. Durante estos últimos años de trabajo ha ido cogiendo mayor relevancia en nuestro trabajo la investigación sobre la docencia. Ahora apostamos por una investigación pedagógica, que supere esa dicotomía tradicionalmente aceptada de docentes/investigadoras. Una investigación nómada, en permanente revisión, no solo sobre lo educativo, sino que revise de forma permanente los paradigmas y las condiciones en las que sustenta la generación del conocimiento (los discursos hegemónicos, el poder, la opresión). Una investigación en permanente análisis y revisión. Un devenir narrativo, abierto a lo que no se sabe, que evite la institucionalización de los procesos de investigación.

Aunque la temática de los compromisos, tránsitos y transformaciones de nuestras identidades investigadoras en la actual globalización del mercado del conocimiento es compleja y extensa, pensamos que compartir una parte de nuestra reflexión sobre lo que nos ha supuesto como docentes e investigadores embarcarnos en esta mudanza post-cualitativa, puede ser interesante para otros investigadores que estén en situaciones parecidas. Primero abordamos el giro ontológico y la investigación post-cualitativa, posteriormente prestamos especial atención a los vínculos que tienen los llamados nuevos materialismos con la investigación narrativa. Terminamos provocando a los lectores con ensamblajes que reclamen su participación y búsqueda activa del sentido del texto, para que lejos de favorecer una actitud observadora, se conviertan en parte del enredo del texto y de nuestra experiencia.

## 2. EL GIRO ONTOLÓGICO

El giro ontológico se puede resumir como un alejamiento de los debates epistemológicos sobre el conocimiento, la verificación y la evidencia para reabrir preguntas especulativas sobre la naturaleza del ser y las condiciones metafísicas en las que la vida, la experiencia y la investigación se vuelven posibles (Lather y St. Pierre, 2013). Tal giro se considera necesario en un momento contemporáneo que se define por una serie de “crisis ontológicas” asociadas con el cambio climático inducido por el ser humano, la pérdida catastrófica de biodiversidad, la modificación biogenética y la mediación ubicua de los procesos vitales. Las crisis ontológicas surgen cuando las condiciones de vida cambian tan rápidamente y tan drásticamente que la vida misma se vuelve irreconocible (Roussel, 2019). Estos cambios drásticos tipifican el alcance del impacto de la humanidad en los sistemas y el funcionamiento de la Tierra en su conjunto, e inauguran el Antropoceno como una nueva época en la historia geológica del planeta (Crutzen y Stoermer, 2000). Una nueva era en la que la actividad humana se ha convertido en una fuerza geofísica capaz de alterar los sistemas naturales de la Tierra. En el Antropoceno, los fenómenos naturales y culturales se han enredado hasta tal punto que no se pueden diferenciar el uno del otro. La teoría posthumanista proporciona un conjunto dinámico de herramientas conceptuales para reconsiderar cuestiones de justicia social y ecológica en el Antropoceno. Las ontologías más abiertas y relacionales están comenzando a ganar fuerza en su rechazo de una jerarquía arraigada del ser que ha persistido durante siglos de pensamiento occidental. Desde estas perspectivas especulativas, se puede ver que todas las cosas existen por igual y de manera diferente en mundos colectivos que son profundamente complejos e interconectados. Tales enfoques desestabilizan las nociones arraigadas de excepcionalismo humano para dar paso a formas relacionales y emergentes de subjetividad colectiva.

Gracias al desarrollo de perspectivas críticas hacia los paradigmas tradicionales, la relación que mantenemos con el conocimiento se ha visto transformada, cuestionándose también su estatus de producción. Esta transformación del propio conocimiento, nos aleja de las estrategias trilladas y consolidadas para conocer un mundo estable y certero, y demanda nuevos enfoques creativos con los que poder abordar la investigación en la educación en un contexto de permanente cambio.

Mientras hemos avanzado en la reflexión y discusión sobre los efectos del cambio permanente y la transformación de las condiciones de vida sobre la cualificación de los ciudadanos y la educación, quizá poco se ha reflexionado sobre su influencia en la investigación educativa, en los y las investigadores y el conocimiento que se produce. Inmersos en esta mutación permanente e impredecible del planeta y de nuestras condiciones de vida, la sociedad cambia tan rápido que continuamente desafía la verdad y la relevancia del conocimiento, tomando constantemente por sorpresa hasta a las personas mejor informadas (Bauman, 2007) al transformar la propia noción, producción, relación y representación del conocimiento, cuestionando las metodologías y estrategias de investigación hasta ahora utilizadas.

## 3. LA INVESTIGACIÓN POST-CUALITATIVA

A medida que el giro ontológico en las ciencias sociales se acelera, algunos investigadores e investigadoras recurrimos cada vez más a la investigación post-cualitativa como alternativa a los

modelos convencionales de investigación cualitativa en educación. St. Pierre (2011, 2013, St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016) ha propuesto la investigación post-cualitativa como un modo de investigación que, rechaza todo el aparato de metodología de investigación cualitativa, y de hecho, el concepto mismo de metodología en sí. Aunque, lo que a menudo se dice que es ‘post-cualitativo’ acerca de estos enfoques es su compromiso con los cambios ontológicos, deleuzianos y/o nuevos materialistas en una amplia gama de disciplinas, incluida la educación.

La investigación post-cualitativa ha sido particularmente influenciada por la aparición de los llamados nuevos materialismos y nuevos empirismos, cada uno de los cuales ofrece puntos de entrada ontológicos, epistemológicos y metodológicos alternativos para realizar investigaciones en contextos educativos (St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016). Esta nueva inflexión materialista pone en primer plano la reimaginación de la materia como una fuerza vibrante y activa, el análisis de las intersecciones crecientes entre las materialidades de la vida cotidiana y los problemas geopolíticos, biológicos y sociales más amplios asociados con el inicio del Antropoceno (Coole y Frost, 2010, pp. 6-7). Estas nuevas preocupaciones materialistas han hecho que el trabajo ontológico en las ciencias sociales sea cada vez más urgente, a medida que las personas investigadoras luchan por responder a los nuevos problemas éticos provocados por la rápida aceleración del cambio material (St. Pierre, Jackson y Mazzei, 2016, p. 101). Fitzgerald, Rose y Singh (2016) argumentan que se necesitan nuevos estilos de pensamiento para abordar la complejidad de los problemas sociales en términos de lo bio y lo social como procesos co-implicados que constituyen la “vida” de las personas y las poblaciones.

Entendemos lo post-cualitativo como un movimiento diverso y variado de formas alternativas de investigación fluidas y porosas que aparecen en el panorama de la investigación de las ciencias sociales y que pueden ser mencionados con una variedad de nombres, incluyendo nuevos materialismos, nuevos materialismos feministas, nuevos empirismos, posthumanismo, investigación post-cualitativa, giro ontológico (Correa Gorospe, Aberasturi Apraiz, Gutierrez-Cabello, 2020).

La investigación Post-cualitativa enfatiza la importancia de formular enfoques de investigación que vayan más allá de las categorías dualistas del ser humano y el conocimiento que han sustentado el pensamiento humanista: objetivo/subjetivo, razón/emoción, cultura/naturaleza, mente/cuerpo, humano/no humano y uno mismo/otro a través de las diferencias e inequidades sociales. La investigación post-cualitativa va más allá de una división teoría/método y desafía fundamentalmente los supuestos ontológicos de las tradiciones humanistas de investigación cualitativa que se han centrado en comprender los significados de las experiencias humanas individuales y colectivas.

La investigación post-cualitativa, se preocupa por transgredir lo que ha sido normado. Lather (2015) ha argumentado que la práctica normalizada de la investigación cualitativa humanista es reconocible como un proceso lineal que privilegia las categorías estáticas de conocimiento (temas que reflejan la esencia de las experiencias) y afirmaciones sin problemas para representar magistralmente las realidades de los sujetos humanistas. Lather aboga por una metodología de perderse como un medio para ir más allá de la linealidad, el conocimiento centrado en expertas y expertos y las formas cerradas de análisis. Una forma de “desarrollar” diferentes rutas hacia el conocimiento y de resaltar experiencias. Una postura difractiva de relacionarnos con los datos, para resistir a la normativa, que implica diferentes puntos de partida y formas de involucrarse.

Posthumanistas como Braidotti (2013) y Barad (2007) han criticado la ética y las ontologías antropocéntricas problematizando el papel de los métodos y metodologías científicas generalizables y objetivas en el contexto de aprendizaje y la educación. La investigación post-cualitativa ofrece metodologías fluidas y porosas, colectivas y relacionales (Koro-Ljungberg, 2016) como posibles formas y ejemplos de procesos inciertos de indagación, para ir más allá del pensamiento metodológico estable, objetivo o fijo. Después del giro post-cualitativo y material en ontología, las metodologías y los métodos ya no pueden verse como contenedores que separan claramente el interior del exterior, el yo mismo/a del otro/a o del método de la intuición, la filosofía o la creatividad. Como resultado, ahora estamos viendo la rápida proliferación de ‘mil pequeñas metodologías’ que, en diversos grados, intentan eludir los estándares, códigos y criterios de los métodos cualitativos tradicionales en educación y ciencias sociales en general (Lather, 2013, p. 635).

#### 4. MATERIALISMOS E INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Rosiek y Snyder (2018), evitando la simplificación excesiva de suponer una ontología pasiva más allá de la mente humana, exploran el realismo agencial, y relacionan la investigación narrativa con los nuevos materialismos y otras ontologías no occidentales que recogen ideas similares (Arévalo, 2013; Rosiek, Snyder, y Pratt, 2019; Santos, 2017;). Conviene decir que lo de “nuevos” (materialismos) es relativo, un intento más de colonizar el conocimiento del discurso occidental, porque estos supuestos materialistas los comparten otras ontologías en diferentes puntos del planeta, y no son precisamente nuevos. Rosiek y Snyder (2018), en la revisión de los vínculos entre materialismos y narrativa, entre otras cosas, prestan especial atención por un lado, a la propia agencialidad de la investigación narrativa, es decir, a su carácter ontológicamente generativo. Y por otro lado, abordan las implicaciones de la ética relacional de la agencialidad para la orientación de la investigación narrativa.

Las narrativas son agentes que nos moldean mientras nos comprometemos a estudiarlos o usarlos en un estudio y además nos transforman como docentes/investigadoras y transforman nuestras maneras de ver el mundo. En la investigación narrativa ha habido una gran tradición de estudios en esta línea, que han dado cuenta del efecto liberador y transformador de embarcarse en procesos de investigación narrativa, del empoderamiento y compromiso que se deriva de la propia experiencia narrativa. Esta agencialidad de la investigación narrativa nos brinda por ejemplo, una herramienta eficaz para transformar condiciones de desigualdad y opresión trabajando con los implicados en estas situaciones. Esta dimensión también es significativa por ejemplo cuando analizamos las estrategias docentes que utilizamos en nuestras aulas y nos embarcamos en procesos narrativos de autoconocimiento con las y los jóvenes universitarios o participantes en nuestras investigaciones a través de la realización de sus historias de vida o propuestas cartobiográficas de su aprender. Historias o cartografías por ejemplo que reflejan en su caso esa complejidad del enredo materialista con elementos humanos (amigos, familiares, educadores), elementos no humanos (naturaleza, contextos) objetos, etc...

Por otro lado, con respecto a las implicaciones de la ética relacional de la agencialidad para la investigación narrativa, Barad (2007) advierte que enredarse no es simplemente entrelazarse con otro, como en la unión de entidades separadas, sino carecer de una existencia independien-

te y autocontenida. La existencia no es un asunto individual. Los individuos no preexisten sus interacciones; más bien, los individuos emergen a través de y como parte de su intra-relación enredada. La influencia de agentes no humanos sobre nosotras y nosotros puede influir en nuestro afecto tanto como en nuestra cognición. Las cosas de este mundo contribuyen de manera dinámica a la realidad que surge de nuestro compromiso con el mundo, incluida la contribución a la constitución de nuestra subjetividad y formas de ser. El realismo de Barad es un esfuerzo para transformar no solo la ontología de nuestros objetos de estudio sino también la ontología de sujetos involucrados en la investigación, y la relación entre objetos y sujetos. Este posicionamiento tiene gran importancia en nuestras prácticas investigadoras y docentes, no vale ni cualquier problema ni estudiarlo de cualquier manera. Tenemos que ser conscientes de nuestro compromiso con sujetos y objetos, y con el efecto y ética de nuestras propias investigaciones y de cómo las hacemos. Haciendo inclusivas nuestras prácticas investigadoras y docentes, y haciéndonos más éticamente responsables en las relaciones con lo no humano (naturaleza). Si cuestionamos la neutralidad del conocimiento científico y consideramos la relación entre ciencia y poder, debemos de llevar planteamientos más democráticos e inclusivos a nuestros procedimientos de investigación. Y todo esto nos afecta tanto como investigadores y como docentes, porque si los materialismos nos implican en considerar nuestra relación con la naturaleza desde otra posición, que no sea la tradicionalmente establecida relación de explotación, y de colocar al hombre en el centro del universo y separado y por encima de todas las cosas, implicará que el curriculum en todos sus niveles desde infantil hasta universidad, debe de considerar críticamente estas implicaciones. Y esto también es extensible a todo lo relacionado con la implementación curricular, incluidas sus mediaciones digitales y de nuevas tecnologías como fuente de explotación de los seres humanos y de la naturaleza.

Más allá de la “experiencia humana”, la “materia” se piensa y se constituye a través de enredos de cuerpos, afectos, objetos y prácticas culturales con humanos y no humanos. Tal cambio reorienta nuestro pensamiento en torno a preguntas relacionales sobre las fuerzas discursivas materiales que están co-implicadas en lo que los cuerpos pueden “hacer” y cómo la materia “actúa”. Este enfoque difiere de los enfoques más convencionales relacionados con lo que “es” un cuerpo o el significado de la experiencia que han caracterizado las tradiciones humanistas interpretativas (St. Pierre 2014, 2015). En esta línea, (Sancho y Correa Gorospe, 2019) identificamos las intra-acciones en sus procesos de aprender y su constitución mutua como organismos enredados con cuerpos y objetos.

La investigación de acuerdo con estas filosofías materialistas es el establecimiento mutuo de un enredo particular con/en un fenómeno. Este enredo siempre podría ser de otra manera, producir otras formaciones del objeto y otras formaciones del sujeto indagador, relacionarse de otras formas en la comunidad de indagación y precipitar otras formas de respuesta material no humana a la consulta. La ética de la investigación, por lo tanto, no se limita a la responsabilidad de proporcionar descripciones fieles y precisas de los objetos. La ética y la política de la investigación incluyen una consideración de las consecuencias de los enredos particulares establecidos en un proyecto de investigación, así como la consideración de los posibles enredos no establecidos. Estas acciones alteran la ontología del tema dedicado a la investigación en la medida en que el sujeto ya no se constituye como espectador/a o crítico/a observador/a, sino como participante en una relación ética con otros agentes. Contextualiza el discurso académico, analiza la relación

del poder con la ciencia y el conocimiento al considerar también las condiciones de subalternidad de la producción académica, tanto como reivindica el potencial más inclusivo y democrático de la relación con las y los participantes, atendiendo a las condiciones de desigualdad y reproducción de las condiciones de explotación.

## 5. NARRATIVA, INVESTIGACION Y DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD: FORMAS DE INDAGACION

St. Pierre reconoce que prefiere hablar de indagación y no de investigación, porque si usa la palabra investigación, sus alumnas saltan directamente a hablar de la metodología de la investigación, en tanto que procesos formalizados y sistemáticos que no sirven bien en este nuevo tipo de trabajo que está tratando de hacer: llámese nuevo empirismo, nuevo materialismo, post-cualitativo, post humanismo, etc. (Guttorm, Hohti y Paakkari, 2015). Nos gusta esta idea de St. Pierre, para reflexionar sobre nuestras formas de indagar como docentes/investigadoras desde una concepción postcualitativa. Por otro lado, en el arte hemos encontrado una posibilidad de movilizarnos hacia formas de indagación y de formación más creativas. Como investigadores e investigadoras que navegan el giro ontológico en la investigación educativa, hemos visto el arte como una alternativa a los modos convencionales de investigación cualitativa. Aunque, la relación entre el arte y la investigación post-cualitativa sigue siendo problemática. Mientras algunas personas ven coincidencias, hay quienes sugieren que los modelos existentes de investigación basada en las artes son en gran medida incompatibles con las orientaciones radicalmente epistemológicas asociadas con Investigación post-cualitativa (Rousell, 2019).

Tendríamos que sumar a esto, que para nosotros el arte ha sido un aliado para concebir el aula y las relaciones pedagógicas como espacio para la experimentación quebrando el binarismo docencia/investigación. Nos ha brindado la oportunidad de rupturas metodológicas para que pueda emerger lo inesperado y desconocido en la relación pedagógica, creando la posibilidad de establecer un diálogo abierto sobre los acontecimientos sociales de nuestra realidad cultural, digital, social, económica y contemporánea (Aberasturi Apraiz, Correa Gorospe, Peña Zabalza, 2019). Nos ha permitido acercarnos a una pedagogía que cultiva la creatividad, reconfigura cuerpos y subjetividades, disruptiva, (Hickey-Moody, Palmer y Sayers, 2016), mediante acciones performativas o de desobediencia epistémica (Mignolo, 2010).

Propuestas de formación, coherentes con esta concepción del aprender a ser maestra y maestro (Correa Gorospe, Aberasturi Apraiz, Gutierrez-Cabelllo, 2020) como una experiencia atravesada por los afectos (lo que afecta o no como docentes y aprendices), la corporeidad (somos cuerpos que aprendemos en relación), la biografía o los saberes previos, que puede emerger de unos procesos que están en constante devenir. Propuestas que posibilitan llegar a diferentes lugares desde una misma situación de aprendizaje y, por fortuna, no nos asegura el puerto al que cada una/o de nosotras/os llegará. Este sentido nómada del aprender (Gutierrez-Cabelllo, 2019) libera el quehacer docente de posiciones subalternas, transforma el sentido curricular de las experiencias pasando a ser abiertas e inciertas, e implica la necesidad de crear espacios para la formación inicial (y permanente) más democráticos y comunicativos. Promover experiencias de indagación basadas en estrategias artístico-estéticas diversas, tales como las micro-acciones

performativas, el etnodrama, las lecturas dramatizadas, las producciones audiovisuales o los artefactos, entre otros, lleva a concebir el arte no solamente como un recurso expresivo, sino como un medio para problematizar la realidad social y educativa. Una pedagogía que tiene más probabilidades de que ocurra cuando nos movemos por territorios transdisciplinares y pedagógicamente multimodales, que ofrecen un medio para interactuar y dar voz a una multiplicidad de subjetividades del alumnado.

Al adoptar enfoques artísticos durante los periodos de formación, permitimos construir espacios relacionales donde el color, el cuerpo, el movimiento, la luz o el sonido se constituyen como nuevos lenguajes a partir de los cuales llevar a cabo el examen del escenario social en que nos ubicamos. En la emergencia de los espacios intermedios a los que nos deriva la utilización del arte, nuestro papel dentro de la formación adquiere necesariamente otros sentidos. Cuando asumimos el aula como un espacio vivencial, como docentes y estudiantes dejamos de ocupar un papel de simples observadores/as para volvernos agentes activos de la experiencia.

En ese acto de construcción de significados que favorecen las aproximaciones desde el arte es donde encontramos el espacio para tomar mayor perspectiva sobre el lugar que ocupamos dentro del entramado social, pero también para lo político y la propuesta de nuevas alternativas. Se trata, tal y como sugiere Springgay (2010), de encontrar dentro de las formas culturales contemporáneas nuevas formas de resistencia más creativas, mutables y participativas. Para abordar con complejidad el sentido de su llegar a ser docente/investigadora como proceso abierto y disidente, Siguiendo a Deleuze y Guattari (1994) para quienes el arte es componer nuevas formas de experiencia a través de experimentos creativos, invitamos a las y los estudiantes a experimentar el devenir, como proceso de estar en el mundo, que siempre es un proceso emergente y colectivo de estar en relación con los demás, enredados entre lo biográfico y lo corporal, entre lo sensorial y lo material

## 6. ENSAMBLAJES

Con la intención de retener la vitalidad del texto/materia que estamos compartiendo y con la esperanza de generar caminos alternativos para pensar y practicar metodologías próximas a nuestras “estructuras sin estructura”, hemos compuesto partes de este artículo como relaciones inacabadas y encuentros dialógicos entre diferentes discursos, voces y perspectivas a partir de una selección de viñetas/ensamblajes de nuestras experiencias como docentes/investigadores. Por coherencia con la crítica a las formas humanistas de investigación cualitativa y por reimaginar nuevas formas de comunicar nuestras investigaciones, conocimientos y experiencias. Y también como una forma de experimentación con los datos, para sentirlos y pensarlos de manera diferente, a través de procesos de encuentro dentro de nuestras investigaciones (Rousell, 2017). Sabemos que el reto de la apertura ontológica no es perderse en una nueva jerga y continuar sosteniendo procesos de explotación y dominación siendo cómplices de las formas de discriminación que apoya el neocapitalismo. Sino poner en circulación nuevas ideas que desafíen las estructuras de poder y autoridad que sustentan los estados de orden y las prácticas discriminatorias. Por todo ello, en estos ensamblajes transitamos y dialogamos con al menos tres supuestos fundamentales, que no se excluyen y se complementan de los que queremos dar cuenta en nuestras investigaciones: la deconstrucción y la resistencia a la normalización de los procesos de

investigación; la democratización-inclusión de participantes, de lo humano y no humanos; y la decolonización haciéndonos conscientes de los mecanismos y dispositivos académicos de reproducción del poder, de la subalternidad y de la desigualdad.

### 6.1 Viñeta 1 Eider. Por todas las relaciones, permiso para entrar

“Extraction and assimilation go together. Colonialism and capitalism are based on extracting and assimilating. My land is seen as a resource [...] my culture and knowledge is a resource” (Leanne Simpson, cited in Rosiek, Snyder and Pratt, 2019, p.10). Una carpeta llena de archivos, clasificados en cajones virtuales. Una carpeta llena de lecturas en mi escritorio. No puedo negar sentirme abrumada en este comienzo de tesis. Me abruma tanto conocimiento, me sobrecogen tantas voces. Si esto es el caos, no sé si algún día seré capaz de amarlo. Me sumerjo en lecturas que, además de complejas, me resultan inquietantes. Hay algo en ella, en esa lectura, en ese texto, que me no me deja ni tranquila, ni impasible.

No sé de dónde vienes, ni cuál es tu edad. Tampoco conozco tu voz, ni imagino tu rostro. Y entonces no sé cómo pronunciar tu nombre. Tengo miedo de juzgarte antes de entenderte. Tengo miedo de no entenderte jamás y temo proyectarme en ti.

La mera intuición de reconocer en ti una existencia, independiente y anterior a mí, me agita. Yo que me dirigía a tu lectura con la arrogancia de una colonizadora, dando por hecho que tú estabas esperándome, esperando a ser leída, por alguien, para poder ser. Yo que, con el descaro que da la ignorancia, me acercaba a ti como si fueras un simple objeto de consumo, puesto ahí para mi satisfacción, por mi necesidad, sin darme cuenta de que no necesitas conquistas porque tu tierra es libre, porque tú eres tierra libre... Llevas confluyendo con la vida mucho tiempo más del que yo pueda imaginar. Qué arrogante e ingenuo pensar que naciste para saciarme a mí (Notas de campo)

El mundo no es un escenario creado para nuestra actuación. Barad (2007), Rosiek y Snyder (2018) ya advirtieron que las narraciones no eran objetos pasivos que estaban esperando ser descritos y representados. En un intento de superar mi propia tendencia humanista (sin poder escaparme de ella), me acerco a todas esas narraciones, a todos esos autores, autoras, papeles, considerándolos agencias. Volviendo a Rosiek y Snyder (2018, p. 7-8), “Stories, in this case, are conceptualized as both being constituted by inquirers and as constituting the inquirer’s being”; y eso conlleva cuestionar cuál es nuestra relación con las narraciones, en qué nos convertimos juntas, qué estamos haciendo en conjunto.

Todo eso me obliga, no sólo a mirar distinto, sino a mirarme distinto y desde otro lugar. Si en mi memoria más reprimida existía todavía un atisbo de supremacía como investigadora (ante el proceso de tesis), los nuevos materialismos me desplazan, irremediabilmente, hacia su propia revelación. Durante estos meses, que he leído un poco con hambre y sed, me he dado cuenta de que he explotado tierras ajenas, tierras fértiles, para saciar mi necesidad. Me pregunto si yo les di algo a cambio, si yo ofrecí vida, de cualquiera de las formas, a esas tierras (Notas de campo)

“One of the risks for the new materialism involves framing the goal of inquiry as producing an improved description of our objects of inquiry, while leaving unchanged the construction of the

inquirer as a spectator subject” (Rosiek, Snyder and Pratt, 2019, p. 5). “Unchanged”, inalterado, igual, sin variaciones. Entender la narrativa como agencia no sólo implica ver vida más allá de lo humano; lleva implícito abrirse al encuentro, a la vulnerabilidad que supone estar en juego, entrar en juego, con la vida. En ese dejarnos transformar, el yo puede quedar “desestabilizado y quebrado, pero esto precisamente posibilita la construcción de un nosotras/os que no apele a esencialidades o a identidades intemporales” (citado en Cano, 2014, p. 12).

La intra-acción de Barad está en relación con esa vulnerabilidad. “To be entangled is not simply to be intertwined with another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence. Existence is not an individual affair” (cited in Rosiek, Snyder and Pratt, 2019, p.6), o como lo resumiría Judith Butler, tenemos que “poner en riesgo al yo”. Las múltiples narraciones, voces, palabras con las que me encuentro en este trasiego que supone la tesis, hacen de mi existencia algo no determinado, no prefijado. La narración y yo nos atravesamos, la una a la otra:

No estás viva porque yo quiera que lo estés. No tengo ni la capacidad ni el derecho de mirarte así. Hoy vengo a ti, desde la desnudez, quizás sobre equipada. Hoy, pido permiso para entrar, por respeto a la vida. “Por todas las relaciones, permiso para entrar”, como dice el pueblo Lakota al comienzo del Temazcal (Notas de campo).

En relación con ese permiso, de entrar, Masny habla de la investigación rizo-analítica, en donde la realidad es inmanente, rizomática e impredecible (citado en Fox y Alldred, 2015, p. 407). Y quizás sea ése el abismo a aceptar. Si entendemos la experiencia como Clandinin y Conelly (2000) la describían, como movimiento continuo y co-composición continua, nos enfrentamos a ese “estar en medio” (being in the midst), a estar en una construcción eterna y efímera simultáneamente. Nos lanzamos a la incertidumbre de no saber dónde estaremos luego, al “being in futuro” que hablaba Peirce. Uno de los principios básicos de las teorías indígenas es el flujo constante. Según esto, De Line (2016, p. 2) dice; “things are forever in motion, things are forever changing. There is nothing certain. The only thing that is certain is change. Things are forever moving, things are forever dissolving, reforming, transforming”.

Y es por ello que me abro al concepto de “devenir” que Deleuze y Guatari (1987) acuñaron, o más bien me abro al devenir, en sí. Todas las narraciones nuevas en este proceso de tesis (entendidas como experiencias y como agencias) confluyen que mis narraciones anteriores, integradas. Todas ellas, están afectando y siendo afectadas.

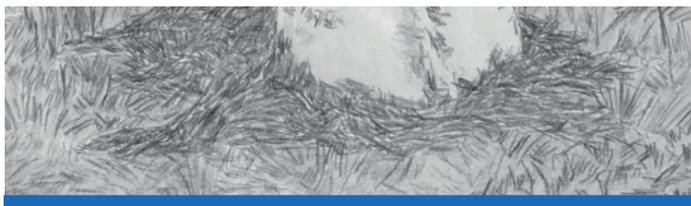
Soy la funambulista en la cuerda. Soy la tensión permanente. Si mi peso gravita demasiado en lo que proyecto ser, pierdo el equilibrio; la idea de que puedo ser aquello que no soy pesa tanto que mi cuerpo pierde la conciencia de sí mismo y se convierte así en puro ensueño, en pura expectativa, proyección. Y entonces me caigo. Pero si mi fuerza gravita enteramente en lo que soy ahora, sin mirar más allá de lo conocido, sin estar abierta al cambio; mi cuerpo no puede avanzar. La materia le paraliza, porque no permite el desplazamiento. Le bloquea. Y entonces me caigo, porque nada puede estar parado por mucho tiempo sin perder el equilibrio.

Soy la tensión permanente que, a su pesar, sólo puede encontrar el equilibrio en esa tensión. La única manera que tiene mi cuerpo para no caerse, para seguir confluyendo con la vida, es asumir la tensión, habitarla. Ahí reside su supervivencia (Notas de campo)

## 6.2 Viñeta 2. Estibaliz: A pesar del paso del tiempo, hay cosas que permanecen y nos configuran.

Pero incluso aquello que permanece en nosotras como originario y único, ¿acaso no será la idea de otra persona cercana o la afección del marco social en el que nos ubicamos? El constructivismo social ha sido quien me ha ayudado a comprender que somos el resultado de procesos sociales y que la realidad existe en relación con nuestras acciones. Esta perspectiva (Keneth Gergen, 2007) me permite entender las acciones educativas como propuestas ligadas a una red de supuestos y afirmaciones, para comprender cuál es el discurso socialmente compartido acerca de la naturaleza de los docentes, sus capacidades y su relación con el mundo y los otros. Reconozco que me costó unos años comprender lo que hoy escribo y mucho más realizar prácticas vinculadas a esta posición. Como nos dice Sonia Nieto (2006):

Repensar la formación profesional quiere decir cambiar el modo como se prepara a los docentes para el ejercicio de la profesión, para empezar, y cambiar las condiciones en que continúan aprendiendo a lo largo de sus carreras. En otras palabras, significa un gran cambio en la cultura de la preparación del profesorado (p. 161).



**Ilustración 1:** Te animo a cuestionar el orden onto-ético-epistemológico que mantiene la perspectiva humanista de la investigación. Creo que podrías encontrar más allá de lo que ves.



**Ilustración 2 (Izquierda):** No soy solo yo quien lo piensa, Lather (2013) comenta que para gestar el cambio de orden ha habido movimientos externos e internos que han favorecido el desarrollo.

**Ilustración 3 (Derecha):** Es decir, en el mundo material e inmaterial coexisten posturas teóricas diversas pero en lógica coherencia con una clase de escenario que precisa de nuevos abordajes inventivos (Coleman, 2017).

Y para lograr este cambio, tuve que modificar algunas preguntas, como qué es el conocimiento y qué significa aprender. Connelly y Clandinin (1995) desde la investigación narrativa nos proponen acercarnos y escuchar los relatos de las personas que a diario educan (el profesorado) para comprender lo que acontece y poder proponer redes que posibiliten mejoras y cambios.

Desde este posicionamiento, la investigación narrativa nos ha permitido abordar la formación del profesorado desde una mirada indagadora (Lieberman y Miller, 2003) aportándonos una mejora en los procesos educativos. Las narrativas del profesorado han sido fundamentales para desvelar estas redes de relación y comprender el marco social en el que estamos y de qué forma nos afecta. La deriva de este marco de comprensión, nos ha llevado a un cambio de paradigma que amplía y ofrece un contexto que, a nuestro modo de ver, ofrece la posibilidad de complejizar las formas

de pensar(nos) y pone en valor las metodologías artísticas, permitiéndome establecer un vínculo entre educación y arte. Para poder llegar a ello, hemos tenido que dar un paso importante hacia la descentralización del hombre y esto ha venido desde la puesta en cuestión de las bases de pensamiento.

Para enfrentarme al reto de poner en diálogo la posición postcualitativa con la investigación narrativa, he tomado como base el texto publicado recientemente sobre investigación postcualitativa (Correa Gorospe, Aberasturi Apraiz, Gutiérrez-Cabello; 2020). Introduciré unas viñetas, a modo de escenas narrativas, en diálogo con frases “citas de texto” que constantemente me encuentro rumiando y que he extraído, para poner en diálogo con la narrativa visual.



**Ilustración 4 (Izquierda):** Pero te aviso, observar y escuchar desde este nuevo orden puede tener un efecto perturbador para la investigación y la práctica educativa y social, porque supone la pérdida de centralidad de lo humano.

**Ilustración 5 (Derecha):** Quizá pueda ayudarte. Te recomiendo nuevas preguntas a la hora de narrarte: ¿Qué puedo hacer? dado mi grado de poder, ¿cuáles son mis posibilidades y capacidades? ¿Cómo puedo tomar posesión activa de mi poder? ¿Cómo puedo llegar al límite de lo que puedo «hacer»?



**Ilustración 6:** Es decir, se trata de mirar la realidad a través conceptos durante un tiempo y con intensidad, de tal forma que se presente una diferencia, un contraste auténtico con la perspectiva marcada.



**Ilustración 7:** Descentrando así una mirada anclada en una perspectiva esencialista de la realidad y permitiendo enfatizar por contra, la complejidad, la porosidad y performatividad de los elementos humanos y no humanos mutuamente constitutivos dentro de nuestras prácticas de investigación. Busca el paisaje.

### 6.3 Viñeta 3. Jose Miguel: Rizoma(s)

“Un rizoma no tiene comienzo o fin; siempre está en el medio, entre cosas, intermezzo” (Deleuze y Guattari, 1987, p. 13-14). La práctica rizomática como investigación es experimental y materialista porque valora la capacidad de respuesta al contexto y reconoce la agencia en el mundo material, donde siempre se reconoce la investigación como un proceso de creación y donde el valor se coloca tanto en el proceso de investigación como también el producto.

Lo rizomático es un posicionamiento hacia la docencia/investigación. No hay una metodología establecida que seguir. Es un posicionamiento pedagógico de cuestionar lo que está naturalizado en contenidos, procesos, relaciones o causalidades. En el aula es abrirse a una situación de encuentro, a que algo inesperado pueda ocurrir y nos afecte, a que suceda algún acontecimiento. Hacer un rizoma consiste en generar preguntas, separar las cosas para ver cómo funcionan y juntarlas de otra manera para ver qué puede producir de forma contraria, para qué propósitos diferentes podrían servir. Preguntas que no incitan a la copia ni a la reproducción de las respuestas, interrumpiendo y desobedeciendo la lógica de las representaciones hegemónicas y problematizando lo naturalizado, que retan e incitan al pensamiento, provocando nuevas miradas y escuchas, nuevas preguntas y creaciones sensibles, poéticas, artísticas, lúdicas (Cumming, 2015). Una práctica rizomática de indagación y aprendizaje es lo que Richardson denomina Prácticas Analíticas Creativas (2000), mezclar el lenguaje del arte con el de ciencias sociales para producir conocimiento social. En diferentes publicaciones hemos dado cuenta de la utilización de estas estrategias de indagación rizomática (Aberasturi-Apraiz, Correa Gorospe, Peña Zabala, 2019). De esta manera, poemas, dibujos, narrativas visuales, performances y otros artefactos, nunca neutrales y políticamente comprometidos, se convierten en prácticas rizomáticas de indagación, que sirven para dar cuenta del aprender contextualizado, yendo más allá de las evidencias textuales y de los tradicionales formatos de evaluación. Prácticas Analíticas como el poema de Olaia o la cartobiografía de Usue, dando cuenta de sus procesos de aprender:

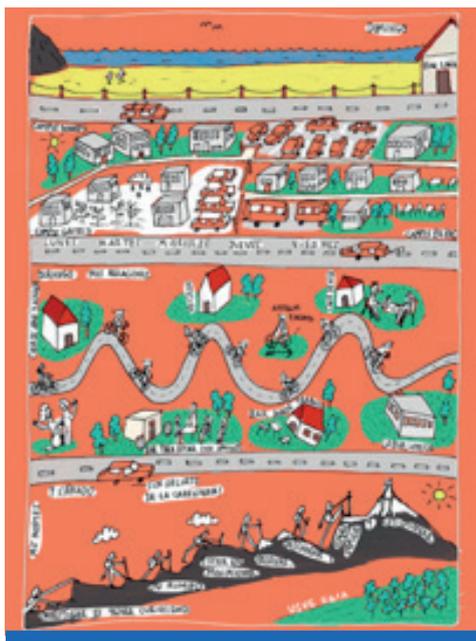


Ilustración 8: Práctica Analítica Creativa: El aprender de Usue, cartobiografía.

#### Incertidumbre

*Busco y no encuentro*

*Busco una nueva tierra donde habitar.*

*Un aire donde refrescarme,*

*un suspiro donde cobijarme*

*una brisa donde mecirme,*

*un silencio donde suspenderme,*

*un minuto donde existir.*

*Busco una palabra para seguir,*

*en ese punto que me perdí.*

*Busco porque mi alma está volátil*

*y ella también está buscando.*

Poema de Olaia

La investigación rizomática, en cuanto investigación materialista, trata de superar el binarismo docente/ investigador que separa la enseñanza y la investigación, y poniéndose a pensar desde el cuerpo nos conecta con la vida (Sherbine, 2014). Con el cuerpo viene conocer desde lo sensible, desde lo que nos afecta y es accesible por nuestras percepciones. Con el cuerpo nos desplazamos por los pasajes contiguos, para tener nuevas perspectivas sobre lo que encontramos naturalizado, para tantear y representar los conceptos, dramatizar, impostar la voz y el movimiento y para desarraigar a través de los enredos algunas presunciones sobre las que basan los discursos de las prácticas dominantes. El cuerpo es para jugar con la voz y el movimiento, visitar nuestra biografía y abrirse a nuevas percepciones y mudanzas. Es proponer nuevas conexiones entre cosas, fenómenos, pensamientos, sucesos. A través de las prácticas investigadoras, podemos informar y cambiar los acontecimientos de lo social a través de la observación y la reconstrucción, mostrando creaciones que hacen que los observadores piensen lo contrario y desafíen el orden establecido.

El desarrollo de mi práctica de investigación rizomática involucra romper las estructuras de poder que apoyan el trabajo académico. A través de la introducción del texto rizomático, de imágenes yuxtapuestas a la palabra escrita, y re-presentando el ethos de crear y hacer como parte central de la construcción de textos basados en nuestras indagaciones colectivas. También implica desafiar las singularidades mediante la construcción de relaciones intra activas. El cambio, el azar, la disidencia y el desacuerdo son partes centrales de esta práctica rizomática. Cada rizoma dicen Deleuze y Guattari (1987, p. 9) “contiene líneas de territorialización y de desterritorialización por el cual huye constantemente”.

## 7. DEVENIR NARRATIVO

Iniciábamos este artículo describiendo nuestra práctica investigadora en el mundo que nos toca vivir, en permanente cambio y transformación, y cómo esto influye en nuestra práctica docente/ investigadora universitaria. Hemos presentado el giro postcualitativo y relacionado los nuevos materialismos y la investigación narrativa. Más adelante, adoptamos un estilo más rizomático, para conseguir, con los diferentes ensamblajes, implicar a las posibles lectoras y lectores como participantes activos en la búsqueda del sentido del texto y compartir lo que esta apertura ontológica nos permite pensar de nuestro devenir narrativo.

Recientemente hemos escrito un artículo (Aberasturi Apraiz, Correa Gorospe y Martínez Arbeláiz, 2020) donde asumíamos que la investigación postcualitativa tiene un gran potencial en el estudio de la vida, desarrollo profesional y empoderamiento de las investigadoras, no sin transitar por un pasaje de vulnerabilidad, que vivimos en un doble sentido. Por un lado, la insatisfacción profesional con la cultura investigadora y académica en la que estamos inmersos, en este mundo incierto y complejo en permanente transformación, que cuestiona las formas tradicionales y hegemónicas de investigar y por otro, al sentirnos vulnerables en el tránsito hacia otras posiciones investigadoras a las que nos invita la apertura ontológica y que nos exige asumir nuevos riesgos para transformar nuestro rol investigador.

Conscientes de la vulnerabilidad como investigadoras e investigadores en estos momentos de cambio y transformación, de globalización de un modelo de Universidad y Academia caracteri-

zado por su capitalismo cognitivo, nos satisface destacar la influencia que el giro post-cualitativo ha desempeñado en nuestra indagación, como práctica de resistencia y revisión de nuestra práctica investigadora. Hablamos de devenir narrativo, como un proceso que nunca alcanza su destino, que siempre está en tránsito, en camino. En permanente revisión y cambio. Un proceso poroso, hibridado, mestizo. Una práctica narrativa (post-cualitativa) docente e investigadora deconstructiva, democrática y decolonizadora. Que en tanto deconstructiva ha inquietado y perturbado los espacios de nuestro confort investigador, resistiendo la institucionalización de nuestras prácticas investigadoras, animándonos a una revisión permanente de nuestras formas de investigar y hacernos conscientes de los intereses asociados al uso de determinadas perspectivas, métodos y estrategias de investigación. Como práctica democrática, nos ha exigido analizar y difundir los diferenciales de poder, y tomar conciencia de las relaciones de poder e impulsar estrategias y transformaciones más inclusivas, más participativas. Y en cuanto práctica decolonial, nos ha ayudado a vincular nuestras experiencias e historias de vida con los problemas estructurales y sistémicos del Mercado Neoliberal del conocimiento, que separa la docencia y la investigación, convirtiendo en subalternos a las y los docentes/investigadores.

## REFERENCIAS

- Aberasturi-Apraiz, E.; Correa Gorospe, J. M. y Martínez-Arbelaiz, A. (2020). Researcher Vulnerability in Doing Collaborative Autoethnography: Moving to a Post-Qualitative Stance. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 21(3), Art. 8, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.3.3397>.
- Aberasturi Apraiz, E., Correa Gorospe, J.M., y Peña Zabala, M. (2019), Afrontar el desarrollo creativo con los estudiantes. *Revista Catalana de Pedagogía*, 16 (2019), p. 143-157. DOI: 10.2436/20.3007.01.128.
- Aberasturi Apraiz, E., Correa Gorospe, J.M., y Gutierrez-Cabello, A. (2020). Entro lo biográfico y el aprender. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 6, Nº 1, pp. 75-90. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1935>
- Arévalo, G.A. (2013). Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación. En: G.A. Arévalo Robles y I. Zabaleta Chaustre (Ed.) *Luchas, experiencias y resistencia en la diversidad y la multiplicidad* (Cuadernos de Trabajo # 2). Bogotá, Colombia: MunduBerriak
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28, 801-831. <https://bit.ly/2Bc1Iux>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa
- Cano, M. (2014). Transformaciones performativas: agencia y vulnerabilidad en Judith Butler. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (5), 1-16. <https://doi.org/10.1344/oxi.2014.i5.10869>
- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa, Jorge (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes
- Coole, D. H., y Frost, S. (Eds.). (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. Durham, NC: Duke University Press

- Correa Gorospe, J.M., Aberasturi Apraiz, E., y Gutierrez-Cabello, A. (2020). La investigación postcualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En J. Sancho, F. Hernandez, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, & A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 65-80). Barcelona: Octaedro
- Correa Gorospe, J.M., Aberasturi Apraiz, E., y Gutierrez-Cabello, A. (2020). El aprender de los docentes de Infantil y Primaria desde el nomadismo y el no-saber En Hernández, F., Aberasturi-Apráiz, E., Sancho, J.M., Correa Gorospe, J.M.(eds) (pp. 229-238). ¿Cómo aprenden los docentes? *Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro
- Correa Gorospe, J.M., Aberasturi-Apráiz, E., y Belategi, M. (2017). Cartografías sobre cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela: lo que nos ha permitido pensar y aprender este proceso de investigación. *Revista del IICE* 42, 25-42 DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n42.5352>
- Correa Gorospe, J.M., Aberasturi Apraiz, E. (2013). Una nueva narrativa para la escuela: La creatividad visual en la reflexión y búsqueda de alternativas escolares. En Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp.276-285). Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Crutzen, P. J. Y Stoermer, E. F. (2000). The ‘anthropocene’. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18. <https://bit.ly/2TNwroh>
- Cumming, T.(2015). Challenges of ‘thinking differently’ with rhizoanaly-tic approaches: a reflexive account. *International Journal of Research and Method in Education* 38, 137-48. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.896892>
- De Line, S. (2016). All My/Our Relations. Can Posthumanism be decolonized? *Open! Platform for Art, Culture & the Public Domain*, 1-10. <https://bit.ly/36Cu7p2>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1987). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Madrid: Traficantes de Sueños
- Fitzgerald, D., Rose, N. y Singh, I. (2016). Revitalizing sociology: urban life and mental illness between history and the present. *The British Journal of Sociology*, 67 (1), 138–160. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12188>
- Fox, N.J. y Alldred, P. (2015). New materialist social inquiry: designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18, (4), 399–414. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2014.921458>
- Gallo, E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 39(2), 199-205. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.09.002>
- Gergen Kenneth J. (2010). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós
- Guttorm, H., Hohti, R. y Paakkari, A.I (2015). “Do the next thing”: An interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6 (1), 15-22. DOI: <https://doi.org/10.1177/0907568217718033>
- Hickey-Moody, A., Palmer, H. y Sayers, E. (2016). Diffractive pedagogies: Dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, 28(2), 213-229. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1140723>
- Jackson, A.Y. y Mazzei, L.A. (2013). Plugging one text into another: thinking with theory in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 19 (4), 261–271. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800412471510>

- Koro-Ljungberg M., Tesar M., Hargraves V., Sandoval J. y Wells T. (2020). Porous, Fluid, and Brut Methodologies in (Post)qualitative Childhoodnature Inquiry. En Cutter-Mackenzie-Knowles A., Malone K., Barratt Hacking, E. (Eds.), *Research Handbook on Childhood nature. Springer International Handbooks of Education* (pp.1-19). Springer: Cham. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4\\_21-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_21-2)
- Koro-Ljungberg, M. (2016). *Reconceptualizing qualitative research: Methodologies without methodology*. Los Angeles, CA: SAGE
- Lather, P. A. (2015). The work of thought and the politics of research. En N.K. Denzin y M.D. Giardina, (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp.97-107) Walnut Creek, CA: Left Coast Press
- Lather, P. A. (2016). Top Ten+ List: (Re)Thinking Ontology in (Post)Qualitative Research. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 16(2), 125–131. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708616634734>
- Lather, P. A. y St. Pierre, Elizabeth A. (2013). Post Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y Gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro
- Richardson, L. y St. Pierre, E. A. (2005). Writing. A method of Inquiry. En Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 959-978). Londres: Sage (3.ª ed.).
- Rosiek, J.L., Snyder, J., y Pratt, S.L. (2019). The new materialisms and Indigenous theories of non-human agency: Making the case for respectful anti-colonial engagement. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800419830135>
- Rosiek, J.L., y Snyder, J. (2018). Narrative inquiry and new materialism: Stories as (not necessarily benign) agents. *Qualitative Inquiry*, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800418784326>
- Rousell, D. (2016). Dwelling in the Anthropocene: Re-imagining university learning environments in response to social and ecological change. *The Australian Journal of Environmental Education*, 32(2), 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1017/ae.2015.50>
- Rousell, D. (2019). Inhuman forms of life: on art as a problem for postqualitative research, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(7), 887-908. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1609123>
- Sancho-Gil, J. M., y Correa-Gorospe, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 115-140. <https://doi.org/10.6018/educatio.387041>
- Santos, Boaventura de Souza (2017). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata
- Sherbine K. (2014). Cartographies of becoming in education. A Deleuze- Guattari perspective. *Qualitative Research in Education* 3, 119-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.4471/qre.2014.39>
- Springgay, S. (2010). Knitting as an Aesthetic of Civic Engagement: Re-conceptualizing Feminist Pedagogy through Touch. *Feminist Teacher* 20 (2), 111-123. DOI: 10.5406/femteacher.20.2.0111

- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative Research* (pp. 611–626). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- St. Pierre, E. A. (2014). A brief and personal history of post qualitative research: toward “post inquiry”. *Journal of curriculum theorizing*, 30(2), 2–19. <https://journal.jctonlenine.org/index.php/jct/article/view/521>
- St. Pierre, E.A. (2015). Practices for the “new” in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. En N.K. Denzin and M.D. Giardina, (Eds.), *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 75-85). Walnut Creek, CA: Left Coast Press
- St. Pierre, E. A. (2006). Scientifically based research in education: Epistemology and ethics. *Adult Education Quarterly*, 56(4), 239-266.
- St. Pierre, E. A. (2013). The appearance of data. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 13(4), 223-227. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708613487862>
- St. Pierre, E. A. (2017). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800417734567> [Date of Access: June 27, 2019].
- St. Pierre, E. A., Jackson, A. Y., y Mazzei, L. (2016). New empiricisms and new materialisms: Conditions for a new inquiry. *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 16(2), 99-110. DOI: <https://doi.org/10.1177/1532708616638694>

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad

*Teachers' Educators in metaphoric key: stories in search of words expressing identity*

Luis Porta,\* Claudia De Laurentis\*\*

Recibido: 5 de junio de 2020 Aceptado: 1 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Porta, L. y De Laurentis, C. (2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 152-171

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8802>

## RESUMEN

El presente trabajo se propone presentar una de las maneras en que la identidad profesional docente se expresa. A partir de las líneas de investigación propuestas por el GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales, radicado en el CIMEd<sup>1</sup>), en el marco de una investigación que se proponía indagar en la configuración de la identidad profesional docente se realizaron lo largo de un año entrevistas biográficas narrativas a docentes formadores de futuros profesores que se desempeñan en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. A lo largo de todas las entrevistas los protagonistas evidenciaron la necesidad de recurrir a la metáfora como recurso que les permitiera expresar ese ser/devenir docente formador. Los campos semánticos convergen y se entrelazan en tres nudos centrales: la docencia como viaje, la docencia como un juego y la docencia como performance y sensibilidad artística. Presentamos a continuación algunos aspectos que hacen a dicha investigación y la manera en que la metáfora emerge como parte esencial de esa trama identitaria.

**Palabras clave:** indagación narrativa; identidad profesional docente; metáforas

## ABSTRACT

The purpose of this article is to present one of the ways in which teachers' professional identity is expressed. Stemming from research proposed by GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales, part of CIMEd), these findings are part of a project which purpose was to explore teacher's professional identity. The field work for the Project took a year and was composed of narrative interviews to teachers in charge of future teacher's education courses working at School of Humanities belonging to UNMDP. Those encounters uncovered the interviewees need to resort to metaphors as a resource to convey their being/becoming teachers' educators. The semantics fields present in the narratives meet and weave the identity fabric in three key knots: teaching as a journey, teaching as a game and teaching as an artistic performance. In the following sections, we present some aspects related to the inquiry and the way in which metaphors arise as an essential part of that teachers' identity fabric.

**Keywords:** narrative inquiry; teachers' professional identity; metaphors

1 Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación – Facultad de Humanidades – UNMDP



## 1. INTRODUCCIÓN: EN BUSCA DE PALABRAS QUE REFLEJEN IDENTIDAD

Explorar las identidades docentes de quienes se dedican, a su vez, a formar futuros profesores es una tarea ardua y compleja. El proceso de narrar(se) excede la literalidad que brinda el lenguaje descriptivo. La experiencia de devenir docentes formadores es así difícil de abordar y hace necesario apropiarse de campos semánticos que provean la densidad necesaria a esos relatos. El presente artículo recoge parte de los hallazgos fruto de la investigación llevada a cabo en el marco de una tesis del programa de Doctorado en Humanidades y Artes de la UNR, cuya área de indagación fue la Facultad de Humanidades de la UNMDP. El abordaje tiene un carácter hermenéutico cualitativo centrado en la indagación narrativa. En el transcurso del trabajo de campo, que incluyó entrevistas en profundidad, grupos focales y encuentros virtuales con los docentes del ciclo de formación profesional de los profesorado de dicha facultad, surgen en el discurso de los participantes innumerable metáforas como manera otra de expresar parte de esa identidad en la que se pretendía indagar. Es ese el foco de este trabajo que explora las maneras metafóricas en las que los docentes formadores de docentes revelan diversos aspectos de su identidad profesional docente.

## 2. IDENTIDADES DOCENTES: ENTRE ANCLAS Y CORRIENTES MARINAS

La cuestión identitaria plantea un desafío para quien pretenda abordarla dada la centralidad que adquiere el debate en torno a su cuestionamiento, cuestionamiento que, para Arfuch, abre al replanteo de universales teóricos y a los relatos legitimadores de la ciencia. De acuerdo a la autora, la valorización de las voces plurales, de las subalternidades y la “otredad”, si bien podrían considerarse una “democratización” de los saberes, plantean a su vez el riesgo de la atomización de lo social, de la disolución de la idea de comunidad. Este binarismo posiciona en un lugar de privilegio los planteos en torno a la identidad/identidades (Arfuch, 2005, p. 22-23). La necesidad de enmarcar teóricamente a la identidad supone así, posicionarnos en paradigmas que atraviesan no sólo a nuestro objeto de análisis, sino a la mirada metodológica y epistemológica que orienten nuestra indagación.

Para aproximarnos a la idea de identidad adherimos al enfoque psico-sociocultural de Bruner quien la concibe como un constructo relacional, individual y colectivo (González, Cavieres, Díaz y Valdebenito, 2005, p. 12). Entendemos con Geertz al hombre inserto en la cultura como un “sistema de signos interpretables” (Geertz, 1992, p.26) que oficia de contexto, y que nos permite describir conductas e instituciones; y a la vez superar al relativismo cultural, en el que la identidad, prisionera del momento, se disuelve en el tiempo y el espacio. Esta mirada nos ubica en las antípodas del evolucionismo cultural que plantea un determinismo histórico que nos convierte en soldados de un ejército al estilo de las novelas de Tolstoi (Geertz, 1992, p.37). El autor aboga por la búsqueda de aquello que nos define en los patrones culturales que, si bien no son constantes en su expresión, sí presentan un carácter distintivo. En este sentido es importante señalar la inquietud sobre el papel delimitador de la cultura, ya que es la cultura la que provee los instrumentos para el desarrollo humano:

...nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro (Bruner, 2003, p.93).

Es Rom Harré, en su trilogía “Ways of Being: Social Being, Personal Being and Physical Being”, editados en 1979, 1984 y 1991 respectivamente, quien a partir del desarrollo de una psicología social, personal y corporal enfoca su interés en el rol de las emociones, de las biografías y las narrativas como método para los estudios sociales (Patterson, 2005, pp. 382-383) y quien, de acuerdo a Revilla (2003), propone, “elementos que sujetan a los individuos inevitablemente a su identidad y a sus auto-relatos”: anclajes caracterizados como el “cuerpo”, el “nombre propio”; la “autoconciencia y la memoria” y por último las “demandas de interacción” que aparecen relacionados entre sí en un complejo entramado.

Es precisamente este último anclaje el que nos enfrenta a, según Harré, la idea de que las personas, desde sus diferentes posicionamientos están constantemente implicadas en auto-narrativas. Tanto es así que puede pensarse en un yo narrativo, producto de una colección de historias que se desprenden de la identidad de una persona y que a la vez la constituyen. Si entendemos que la identidad personal es la expresión de la teoría que tenemos sobre nosotros mismos (elaborada social y culturalmente), uno de cuyos anclajes fundamentales se constituyen en los diferentes posicionamientos discursivos, es posible comprender como una persona puede, a partir de la idea de unidad personal, sostener varias y cambiantes representaciones de sí misma. A partir de aquí, Van Lagenhove y Harré insisten en la necesidad de ampliar los estudios que aborden la manera en las personas desarrollan descripciones retóricas de sus vidas (2016, pp. 80-91).

Nos aproximamos así a una piedra de toque de nuestra indagación que entrama lo epistemológico y lo metodológico: la centralidad de las narrativas que encuentran una doble vía en la teoría bruneriana. Por una parte, son nuestras propias narraciones las que permiten la construcción de la identidad, una versión de quienes somos. Por otro lado, es la cultura, por medio de las narrativas, quien nos ofrece modelos de quienes podríamos ser, contribuyendo de esta manera a esa configuración (Glandore, 1990, p.15). Este entramado, posible a partir del giro narrativo en las ciencias sociales, se manifiesta en el privilegio que se otorga a una pluralidad de voces otras y del cuestionamiento de la identidad como esencia. De esta manera, la pregunta sobre quién y cómo somos encuentra su respuesta en la historia, la cultura y el lenguaje. La respuesta no describe cómo o quiénes somos, sino cómo somos representados: “...No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización necesariamente ficcional, del sí mismo, individual o colectivo (Arfuch, 2005, p. 24)”. Es por ello por lo que “no hay comprensión de sí que no esté “mediatizada” por signos, símbolos y textos (Ricoeur, 2000, p.203)”, lo que nos conduce a la afirmación de que el conocimiento de sí mismo es una interpretación que encuentra en la narración una forma de mediación privilegiada, mediación que toma elementos tanto de la historia como de la ficción.

Para Ricoeur hablamos de la identidad como de una historia. Asimilamos la vida a la historia o historias que contamos sobre ella. Coincide con MacIntyre en la idea de una unidad narrativa fundamental recurriendo, en este caso, a narrativas de ficción. Considera que la cuestión identitaria es resultado de la misma narración, ya que es en ella que se construye el carácter de

un individuo, la que podríamos llamar, su “identidad narrativa”. Es precisamente en la trama, “como conjunto de combinaciones mediante las cuales los conocimientos se transforman en una historia (Ricoeur, 2000, p. 192)”, donde podemos buscar la mediación entre la permanencia y el cambio. Es así como “la ipseidad logra escapar entonces al dilema de lo Mismo y lo Otro... El sí mismo aparecerá así reconfigurado por el juego reflexivo de la narrativa, y podrá incluir la mutabilidad. La peripecia, el devenir otro/a, sin perder de vista sin embargo la cohesión de una vida (Arfuch, 2005, p.27)”. Contar nuestra propia historia no es, según Arfuch, meramente referirnos a una huella en nuestra memoria, sino constituir nuestra propia identidad en un presente que busca sentido en el pasado (Arfuch, 2005, p. 27).

Frente al análisis de las narrativas como procesos de subjetivación, Arfuch nos lleva a reflexionar sobre el valor que detentan, relativizando la relevancia del “contenido” para hacer énfasis en las estrategias de auto representación que evidencian la manera en que se construye el relato sobre sí o sobre el otro. Los modos de nombrar lo que se recuerda o se olvida, lo que se dice, lo que se calla, las marcas enunciativas o retóricas, son las que harán que ese relato sea significativo (Arfuch, 2002, p. 60).

Estas estrategias, entre las que se encuentra el discurso figurativo, son de especial relevancia dada su capacidad de nombrar, de decir algo por primera vez, lo que Ricoeur llamará innovación semántica (Pellauer, 2007, p. 66). Entre ellas, la metáfora es una de sus más acabadas expresiones. Para Ricoeur, la metáfora detenta el poder de re-describir la realidad, preserva y extiende la capacidad creativa del lenguaje. Se constituye en un proceso retórico mediante el cual el discurso despliega el poder que ciertas ficciones detentan de describir la realidad en otros términos (Ricoeur, 2003, p.16). En su estudio *Metáfora Viva* se propone ensamblar la interpretación de la metáfora tanto en términos del discurso, como en términos nominales, señalando que, si bien es cierto que se produce un desplazamiento en el uso ordinario de las palabras, la dinámica de la metáfora surge del encuentro entre lo que se pretende nombrar y la entidad extraña de la cual se desprende la expresión metafórica. De esta manera la metáfora opera sobre la percepción de similitudes, sobre la operación de comparación y tiene el poder de hacer visible un vacío semántico. Su análisis, basado en la poética aristotélica, descarta la posibilidad de considerar a la metáfora como una operación discursiva arbitraria o trivial. La incluye como parte funcional de la mimesis considerada como unidad en la que la elevación mítica, el desplazamiento del lenguaje operado por la metáfora, y la catarsis de sentimientos de temor y piedad actúan conjuntamente (Ricoeur, 2003, p. 57). De esta manera, no se trata sólo de una imagen. La metáfora se tornaría en este sentido un “engrosamiento icónico”, que Pellauer compara a lo que se ha producido en la historia del arte con la invención de las pinturas al óleo. De esta manera, una metáfora viva suspende nuestra manera ordinaria de referirnos a la realidad por un segundo orden que re-describe esa realidad (Pelleuer, 2007, p.75).

Para Lakoff y Johnson (2001), incluso aquellas figuras que han pasado a formar parte de nuestra expresión cotidiana son reflejos de expresiones metafóricas y tienen la capacidad de estructurar nuestras acciones y pensamientos. Esto determina culturalmente a las metáforas, y explica por qué son propias de cada idioma y no pueden entenderse sin un fundamento en la experiencia. Más aún, forman sistemas en cuyos términos comprendemos la experiencia. Para estos autores, nuestro sistema conceptual está estructurado metafóricamente. Incluso las expe-

riencias físicas directas tienen lugar en un contexto cultural, “toda experiencia es cultural hasta los tuétanos... experimentamos nuestro mundo de tal manera que nuestra cultura ya está presente en la experiencia misma (Lakoff y Johnson, 2001, p. 97)”. De allí que postulen que es mediante la metáfora que podemos comprender un dominio de la experiencia en términos de otro. La gran potencia de la metáfora radica en que puede crear realidades. Estas figuras del lenguaje operan cambios en nuestros sistemas conceptuales, alterando de esta manera lo que para nosotros es real, las formas en que aprehendemos el mundo, que son, a su vez, los supuestos sobre la que actuamos. Esta capacidad de mostrar y ocultar al mismo tiempo explica el porqué de la existencia en un mismo sistema conceptual de metáforas inconsistentes para un único concepto: estas inconsistencias son las que nos permiten comprender en profundidad y promocionar el cambio metafórico que nos debe los aspectos que permanecían ocultos (Johnson y Lakoff, 2001, p. 265).

Estas figuras del lenguaje adquieren importancia central al momento de pensar las identidades en clave de narrativa. Si, como señala Arfuch (2002, p.30) siguiendo a Bajtin, el lenguaje que las constituye adquiere su “densidad significativa (que) está hecha de siglos de historia y tradición”, las metáforas mediante las cuales vivimos permitirán poner en diálogo la idea de identidad narrativa, con una posible configuración de la identidad docente y establecer la relevancia de la narrativa como objeto de estudio, así como instrumento y metodología de investigación (Connelly y Clandinin, 1990, p. 2)

### 3. INDAGACIÓN NARRATIVA: DISEÑOS Y TRAMAS EMERGENTES

La cuestión profesional identitaria demanda, sin duda, una aproximación hermenéutica cualitativa que nos propusimos encarar con un diseño abierto a lo emergente (Creswell, 2007) desde las narraciones autobiográficas. Este diseño tenía como objetivo recuperar los relatos de los formadores de docentes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La investigación cualitativa nos permitió entretener diferentes voces, perspectivas, puntos de vista, dando lugar a textos dialógicos que habilitan el intercambio entre el lector y el autor superando la concepción del “otro” como objeto de la mirada científica. La reconstrucción de las experiencias que configuran la identidad docente en esas narrativas dio lugar al juego de una doble hermenéutica: la interpretación de quien relata y la del propio investigador (Suarez, 2007). La indagación narrativa se conformó en la perspectiva y el método (Bolívar, en Porta, 2010), y nos permitió recuperar las voces de los formadores de formadores en sus dimensiones sociales, temporales y espaciales (Clandinin, Pushor y Orr, 2007). Esta reconstrucción de la voz del formador de formadores se hace necesaria si consideramos que prácticas docentes y subjetividad son inescindibles, y de allí la necesidad de incorporar estas cuestiones identitarias a la construcción del conocimiento pedagógico (Sverlick, 2007, p. 21).

La investigación se encuadró en el marco del recorrido del grupo GIEEC que avanza desde el año 2003 ampliando sus líneas de indagación desde un primer proyecto centrado en las buenas prácticas docentes, pasando por biografías de profesores memorables (Porta, Aguirre y Bazán, 2017, p.20) hasta indagar en sus pasiones intelectuales y su identidad profesional, proyectándose en su transcurso a nuevas unidades académicas y estudiantes en formación. La piedra angular

de esta trayectoria radica en los relatos de vida de los buenos docentes, aquellos que habían sido elegidos por los estudiantes en una encuesta inicial, devenidos objeto de su investigación (De Laurentis, 2014, p.100). Las categorías in vivo (Corbin y Strauss, 2007) surgidas de la indagación llevadas a cabo por el GIEEC retratan a la docencia como un viaje odiseico (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010), como un trayecto plagado de luchas, incertidumbres y emociones encontradas, en búsqueda de su destino. Esa búsqueda tiene un carácter apasionado, y esa pasión por la enseñanza, por el saber, en definitiva, por la vida en las aulas, junto con el devenir antes mencionado, marcan la identidad de los docentes entrevistados (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010) y se manifiestan en su relación con alumnos y colegas. El extenso trabajo llevado a cabo por el GIEEC de manera colaborativa nos animó a ahondar en esta búsqueda de la identidad docente que se manifiesta en sus propias narraciones.

El ámbito de la investigación lo constituyó la Facultad de Humanidades, donde se dictan una tecnicatura, seis carreras de posgrado y diecisiete carreras de grado, dos de ellas con modalidad a distancia. Entre ellas se encuentran los profesorado: Historia, Letras, Filosofía, Geografía, Sociología, Bibliotecología y Documentación e Inglés. Las carreras dependen de ocho departamentos divididos por criterios disciplinares ([mdp.edu.ar/humanidades](http://mdp.edu.ar/humanidades), 2018). Sin embargo, los profesorado escapan a la lógica de esta organización, compartiendo los espacios disciplinares de estos departamentos junto a los del Ciclo de Formación Docente a cargo de un noveno departamento: el otrora departamento de Pedagogía (OCS 1163/98, 1998), que pasa a llamarse en 2011, en virtud de la aprobación de la Carrera recientemente reabierta, Departamento de Ciencias de la Educación. La población quedó constituida por 31 docentes integrantes de todas las cátedras que componen el ciclo de formación docente, desde las cátedras de inicio hasta las didácticas específicas y prácticas docentes, de los cuales accedieron a participar 29, ya que dos de los cuales no otorgaron el permiso para el uso del material fruto del trabajo de campo.

Dos fueron los instrumentos que se constituyeron en centrales para la emergencia de las narrativas que buscábamos: la entrevista en profundidad y los grupos focales. Las primeras nos permitieron indagar en los aspectos generales del su desarrollo profesional docente; aspectos más puntuales de la biografía profesional; antecedentes familiares y escolarización; experiencia personal y ciclo vital. En este sentido, Brinkmann (2018) sostiene que dada la envergadura que esta herramienta ha alcanzado para la investigación en ciencias sociales en general, y para la indagación narrativa en particular, es necesario desnaturalizarla, asumiendo que entrevistador y entrevistado no son seres desencarnados (2018, p. 998) Esta postura explica la tendencia a derribar las barreras entre el investigador y el investigado, construyendo una sociedad en la elaboración de una entrevista, que se convierte a su vez, en una narrativa (Fontana y Frey, 2015, p. 143).

Los grupos focales, a su vez, fueron pensados en el marco de esta investigación como habilitantes de la emergencia de diversos posicionamientos en un tiempo y lugar diferente, en el que las narrativas se disponen en una “constelación” de relatos. Lejos de buscar domesticar los discursos de los participantes para que se acomoden a una única línea argumental “coherente y auténtica”, las inconsistencias, las ambigüedades y las contradicciones entran en juego para que los partícipes del grupo focal se esfuercen en mostrarse tal cómo quieren que se los perciba, dejándose llevar por lo que surge en el momento (Bamberg, 2005, pp. 222-224). Una vez finalizado el ciclo de entrevistas previstos, y con un guion que emergió de un preanálisis de las

mismas, se conformaron tres grupos focales con el objetivo de sumar otra cara al prisma del diseño (Denzin y Lincoln, 2005, pp. 1-22) que iluminaría el análisis de los datos obtenidos en el campo. Se concretaron finalmente los tres grupos focales en los que participaron 15 de los 29 docentes entrevistados, conformando grupos de cinco, cuatro y seis docentes respectivamente. Participaron profesores asociados, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes graduados que pertenecen al ciclo común y a las didácticas específicas, y que van desde los cuatro años a los más de 20 de antigüedad en la formación de los futuros profesores de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. De la potencia de las entrevistas y los intercambios producidos en los grupos orales surgieron innumerables aristas para el análisis. Entre ellas, se destaca el uso del lenguaje metafórico. Para el análisis se procedió a identificar en los textos, producto de la transcripción de las mencionadas entrevistas, las metáforas utilizadas por los docentes. Posteriormente, estas se clasificaron según campos semánticos que se entretejieron en la redacción de un capítulo que recoge los hallazgos que nos proponemos abordar.

#### **4. RELATOS DE IDENTIDADES PROFESIONALES DOCENTES: TEJIDOS QUE DEMANDAN METÁFORAS**

Nos proponemos entonces explorar las maneras metafóricas en que estos docentes expresan su identidad. Siguiendo a Lakoff, estas son metáforas por las que vivimos (Lakoff y Johnson, 2001, p. 97), es decir, que atraviesan nuestra vida de tal manera que la definen. Se trata de metáforas vivas (Ricoeur, 2003, p. 29) que de alguna manera operan engrosando (Pellauer, 2007, p. 66) la expresión de esas experiencias que configuran la identidad de los docentes, y que transparentan deseos, disfrutes, decepciones y las profundas convicciones que guían su práctica.

El viaje odiseico, como metáfora de las trayectorias de vida, es un hilo conductor en las narrativas que aparece como un eco de las vidas de docentes otros que habitan las indagaciones llevadas a cabo durante ya más de diez años por el GIEEC (Álvarez, Yedaide, y Porta, 2013; Porta, Álvarez y Yedaide, 2014; Porta y Yedaide, 2014; Sarasa, 2012 y 2018). Las dificultades encontradas y las luchas que nuestros docentes emprenden a lo largo de ese viaje, lejos de tocar una fibra dramática, adquieren un tono lúdico que nos acercan a juegos de estrategia, donde el conflicto se resuelve apelando a diferentes tácticas en algunos casos, a una carrera de obstáculos en otros, para terminar en una gran rayuela que los convoca a jugar. Finalmente, uno de los docentes aportó una metáfora que conjuga la centralidad de la creatividad para el ejercicio de la docencia, la sensibilidad artística que esta demanda y el protagonismo de los sentidos para una práctica encarnada. La plastilina es así la imagen de docentes que diseñan sin dejar de jugar.

Leer entre las líneas de las metáforas que los docentes construyen, aporta texturas y colores diversos a esta trama que dibuja la identidad que buscamos. Lejos de lograr un diseño simétrico, ya desestructurado por las diferentes tensiones que las hebras de las experiencias de vida tejen sobre la urdimbre de los anclajes identitarios, estas metáforas suman complejidad y profundidad a identidades únicas, que sin embargo comparten deseos, anhelos y frustraciones y algunas convicciones acerca de cómo ser un buen docente.

#### 4.1 De viajes y senderos que se bifurcan y convergen

En principio, la exploración de los relatos nos reencuentra con una vieja conocida: la metáfora del viaje odiseico, emergente de la indagación llevada a cabo por el GIEEC (Álvarez, Yedaide, y Porta, 2013; Porta, Álvarez y Yedaide, 2014; Porta y Yedaide, 2014; Sarasa, 2012 y 2018) entre los docentes memorables de la Facultad de Humanidades. El campo semántico del viaje es rico y atraviesa todas las entrevistas en algún punto de la conversación, dando sentido a la concepción de la profesión como un camino a recorrer (Sonia, GF3, 52:40), con idas y vueltas, bifurcaciones y sinuosidades, curvas y contra curvas, por terrenos que ascienden y descienden.

La descripción de este viaje deja emerger el imaginario de las trayectorias profesionales tal como son y de las convicciones que la sostienen, de las ilusiones que las guían y de aquello que los docentes disfrutaban y lo que los hace sufrir. Para Carmen las buenas prácticas son el buen camino (E2, p. 12), camino que no es fácil encontrar. Implica pasar por lugares no siempre gratos (Sonia, E1, p. 8; Noemí, E3, p. 3), por los que no se quiere volver a pasar (Sonia, E1, p. 8; Cesar, E26, p. 11); o la ilusión de evitar que sus estudiantes los tengan que transitar (Sonia, E1, p. 3; Noemí, E3, p. 3; David, E15, p. 1). Un camino que por momentos hay que deshacer (Santiago, E20, p. 10) para volver a iniciar.

Este es el caso de Santiago (E20, p. 10), que siente que el camino recorrido durante la formación no es el adecuado, y de ahí la necesidad de desandar o ir para atrás (Atenea, E17, p. 11). A veces, porque la formación disciplinar no ha cruzado a la formación docente (Cesar, E26, p. 7), o porque en ella existen baches (Atenea, E17, p. 4) o huecos (Cósimo, E18, p. 12 y GF2, 49:34). Es por ello, por lo que estos docentes trabajan para cruzarse con otras cátedras y atravesar así toda la educación (Cósimo, E18, p. 16) de los futuros docentes. Sueñan incluso con una formación en dos tiempos (Noemí, E3, p. 2), donde los contenidos puedan revisitarse y los docentes visitar otras cátedras (Noemí, E3, p. 3).

A lo largo del recorrido (Sonia, E1, p. 1; Santiago, E20, p. 9; Pluma, E22, p. 3), nuestros docentes transitan el sistema (Maranguita, E7, p. 3), las escuelas (Momo, E5, p. 4; David, E15, p. 4; Tessa, E25, p. 3; Cesar, E26, p. 5) o la misma facultad (Daniel, E24, p. 8) con mayor o menor dificultad y con distintos ritmos (Noemí, E3, p. 2) según el camino del que se trate. Para algunos el tránsito es vertiginoso (Cósimo, E18, p. 11; Tessa, E25, p. 3), intenso y rápido (Santiago, E20, p. 8) a los palos (Matías, E21, p. 8) en algunos tramos, o con pasos cortos (Maranguita, E7, p. 12), paso a paso (Azul, E11, p. 5), avanzando paulatinamente (Cósimo, E18, p. 8) en otros, hasta llegar a estar “medio parada (Maranguita, E7, p. 4)” aunque jamás del todo, como ocurría con el profesor inmóvil (Santiago, E20, p. 11) de otros tiempos, del que creen estar a años luz (Turca, E10, p. 7) de distancia. Sin embargo, la variedad de trayectos hace que en algún momento se sientan cansados de deambular por instituciones (Magnolia, E27, p. 18), y consideren concentrar su práctica y conseguir así un reposo (Cósimo, E18, p. 16).

El camino no es fácil, por lo cual que hay que estar preparado para atravesarlo (Turca, E10, p. 12; Cósimo, E18, p. 8; Cesar E26, p. 14), para chocarse con contradicciones (Cesar, E26, p. 8; Hormiguita, GF3, 35:54). Es por ello por lo que es preciso encontrar canales (Pluma, E22, p. 9), tender puentes (Noemí, GF3, 1:48:24) que ayuden al tránsito entre la formación disciplinar y la didáctica (Sonia, E1, p. 5); entre la formación secundaria y la superior (Cósimo, E18, p. 7); entre

el imaginario de docentes y alumnos (Sófocles, E19, p. 8); entre la formación y el mundo laboral (Maranguita, E7, p. 3). Convertirse en puertas que habiliten el acceso al conocimiento (Atenea, GF3, 1:47:29). Para algunos, este ha sido un camino solitario (Tessa, E25, p. 9; Sonia, GF3, 1:16:28), con tramos en los que nuestros docentes se sienten sapos de otro pozo, o bichos raros. Otros han encontrado compañeros de ruta (Pluma, E22, p. 8; Magnolia, E27, p. 12), que eventualmente se convierten en amigos que atraviesan y acompañan esa trayectoria (Turca, E10, p. 3), y a los que en ocasiones hay que dejarlos tomar las riendas (Monona, E5, p. 8).

En este viaje, se va aprendiendo sobre la marcha (Cósimo, E18, p. 12), y se hacen clics en función del camino (Sófocles, E19, p. 7). El itinerario es variado, y presenta innumerables bifurcaciones que llevan a los docentes por otros derroteros (Patricia, E8, p. 9), en ocasiones y sólo en apariencia, desvinculados de la profesión como el camino del hipismo (Patricia, E8, p. 13). Se trata de un itinerario que ellos mismos van haciendo (Atenea, E17, p. 3) y en el que la docencia es el horizonte (Cósimo, E18, p. 3). Este camino, siempre en construcción, demanda la necesidad de orientarse para poder decidir al momento de encontrarse en encrucijadas (Clarita, E23, p. 14), que los convierten en sapo en Buenos Aires (Sonia, E1, p. 3). Es aquí donde docentes memorables e identidades institucionales se convierten en brújulas que señalan el norte (Atenea, E17, p. 13; Cósimo, E18, p. 6), se convierten en guías (Clarita, E23, p. 7). Esta necesidad de orientación se da de una manera muy subjetiva, como en el caso de Sófocles, quien celebra haber encontrado el camino de la razón (E19, p. 5); o de Tessa, que confiesa que, sin esa guía, en sus comienzos “no me daba cuenta donde estaba (E25, p. 6)”. Esta orientación es difícil de encontrar en el comienzo de la práctica, cuando es usual elegir el camino que no es (Noemí, E3, p. 10), o comenzar a reconocer donde estás parado (Cósimo, E18, p. 11). Sófocles busca la ruta 40 (E19, p. 7), Daniel y su cátedra utilizan un mapa (E24, p. 3) para orientar la asignatura, mientras que Patricia aspira a que después de su retiro, el equipo que la acompaña siga su rumbo (E8, p. 20). Para que ese rumbo sea certero es necesario compartir coordenadas (Magnolia, E27, p. 11) y que los astros se alineen (Hormigueta, E9, p. 2).

La clase en si misma es un viaje para estos docentes, en la que los estudiantes “hacen ver cuál es el camino y por donde tenemos que ir (Matías, GF2, 13:39)”. Para David, es clave la clase inaugural (Litwin, 2004) en la que se presentará contando quién es y de dónde viene (David, E15, p. 6). Agnese confiesa la satisfacción de encontrarse con grupos en los que todo marcha (E14, p. 3), y la frustración de encontrarse con otros más pasivos, en los que no es fácil mover (Atenea, E17, p. 9) a los alumnos. La dificultad está en poner la rueda en movimiento (Hormigueta, E9, p. 17) y comprender que la planificación es sólo el punto de partida (Pluma, E22, p. 6). La clase es un viaje con idas y venidas (Atenea, E17, p. 5), en el que “vamos, volvemos, nos equivocamos (Turca, E10, p. 10)” y en los que hay que planificar descansos (Daniel, E24, p. 11) y, en ocasiones, andar con pie de pluma (Micaela, E13, p. 19) para poder llegar a ese horizonte que es motivar a los desmotivados (David, E15, p. 11).

Estos viajes dentro del gran viaje configuran miradas que no siempre pueden dar cuenta de la trayectoria a un nivel más macro. Para David es necesario alguna vez correrse del aula (E15, p. 7), y variar en los medios de transporte:

Me parece que uno cuando va al aula está en la bici y se come todos los pozos. Cuando está en la gestión tiene que estar en el helicóptero, tiene que mirar desde arriba, entonces capaz que no conoce todos los pozos del camino, pero tiene la posibilidad de mirar un poco más allá de lo que uno puede ver cuando está en la bicicleta (David, E15, p. 7).

Esta necesidad de ampliar la perspectiva se manifiesta en el imperativo de ubicarse (Maranguita, E7, p. 7), de buscarle la vuelta a las relaciones con estudiantes y colegas (Momo, E6, p. 13), al cargo (Turca, E10, p. 12; Atenea, E17, p. 12), a los grupos (Atenea, E17, p. 17), a la investigación que redunde en una mejora en el aula (Monona, E5, p. 4), en definitiva, a la profesión (Tessa, E25, p. 3). Esto se logrará “rastreado, yendo, estando, conociendo... (Maranguita, E7, p. 3)” el territorio, las bifurcaciones, las alturas del terreno que construyen escalones (Patricia, E8, p. 7; Turca, E10, p. 12) que es necesario subir (Hormigueta, E9, p. 16) en el ejercicio profesional. Estos trayectos, a pesar de ser personales, no son sin embargo totalmente autónomos. Por esta razón es que, a nivel institucional, y en particular de los profesados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, esa orientación se vuelve una demanda para que alguien señale el camino a seguir, que diga “vamos por acá (Maranguita, E7, p. 10)”.

Este viaje no es liviano. Los docentes cargan con un bagaje (Agnese, E14, p. 4; Sófocles, E19, p. 13) que en ocasiones porta herramientas que los definirán, como la mochila de inicial (Momo, E6, p. 11), la tesis pendiente (Atenea, E17, p. 9) o la sombra de entornos familiares de los que hay que despojarse para ser feliz (Cósimo, E18, p. 7). Pueden tratarse de maletines que imponen un rumbo (Momo, E6, p. 4), o determinan prácticas como la valija del deber ser docente (María B., E4, p. 7; Atenea, E17, p. 12); mochilas (David, E15, p. 5) que inician livianas y que el sistema va cargando de responsabilidades (Cesar, E26, p. 8).

Estas dificultades que obstaculizan el tránsito, que implican fuerzas en dirección contraria (María B., E4, p. 5) y a las que hay que sobreponerse para volver a la corriente elegida (Cecilia, E16, p. 19), para sobrevivir en instituciones que hacen agua (Carmen, E2, p. 9), demandan de mucha energía que alimente lo que los mueve (María B., E4, p. 11; Turca, E10, p. 12). Esos motores (Sófocles, E19, p. 8) son, en ocasiones, mentores, grupos o alumnos que empujan (Cósimo, E18, p. 3; Sófocles, E19, p. 8), que acompañan (Tessa, E25, p. 8), o climas de época que arrastran (Agnese, E14, p. 5), el entusiasmo (Magnolia, E27, p. 6), el anhelo de despertar fascinación por el saber (Agnese, E14, p. 3), el impulso que dan los compañeros (María B., E4, p. 4; Turca, E10, p. 3) y hasta la tiza que tira más que la sangre en el caso de Paula (E12, p. 1). Estos motores se vuelven indispensables para evitar lo que más los angustia: estar detenidos (Cósimo, E18, p. 17).

Este viaje nunca llega a destino, los docentes saben dónde arrancan pero no dónde terminan (David, E15, p. 4). La pesadilla es creer haber llegado y estancarse (Sófocles, E19, p. 7; Pluma, E22, p. 8). Lo importante es no parar (Carmen, E2, p. 6; Cósimo, E18, p. 17), no quedarse (Noemí, E3, p. 13), como aquellos colegas que se detienen en el camino (Hormigueta, E9, p. 16). En ocasiones hay que dar un vuelco (María B., E4, p. 4; Atenea, E17, p. 6), anclar en la institución (Noemí, E3, p. 3) o en la práctica (Matías, E21, p. 1) o correrse a un costado, para dejar lugar al que viene con ímpetu (Noemí, E3, p. 13; María B., E4, p. 12), sobre todo cuando el viaje está en su último tramo (Patricia, E8, p. 19). Esta demanda hace que nuestros docentes decidan en ocasiones poner el piloto automático (Magnolia, E27, p. 3) en los caminos paralelos que recorren, ya que no es posible estar en punto muerto (David, E15, p. 8) en la formación docente.

Este viaje tiene sentido en función de los estudiantes, quienes diseñan su propio viaje, sorteando muchas veces el camino señalado, pero encontrando finalmente el sentido a la formación (Noemí, E3, p. 3). El destino de estos estudiantes es la escuela secundaria, arrancan en los listados (Clarita, E23, p. 7) y necesitan un anclaje teórico que los sostenga en el camino del devenir docentes (Matías, E21, p. 1). A ellos hay que llegar desde lo afectivo (Cósimo, E18, p. 9), hay que enseñarles a manejarse (Magnolia, E27, p. 12), hay que conmovir para movilizar (Cósimo, E18, p. 10).

Nuestros docentes reconocen trayectorias “sui generis” en función de lo que el camino les va presentando (Magnolia, E27, p. 5), de la vida que los va llevando (María B. E24, p. 2; Patricia, E8, p. 10; Sonia, GF3, 1:05:54) o que los va atravesando (Magnolia, E27, p. 14), en algunos casos; o más prolijas, en función de la disciplina (Magnolia, E27, p. 5). Si bien evitan los caminos tradicionales de las cuarenta horas de docencia (Magnolia, E27, p. 6), encuentran que la idea de alejarse de la escuela secundaria los tensiona (Pluma, E22, p. 11), que es necesario conservar el vínculo con el aula en la que terminan (Clarita, E23, p. 7) sus estudiantes. Los profesores del ciclo de formación docente viajan con la certeza de que el camino es este (Atenea, E17, p.17) y que están rodando (Cósimo, E18, p. 14). Sueñan con reproducir el “caminar de la puerta al escritorio, acomodar las hojas, era ya un ritual, y ya enseñaba...” de aquel profesor memorable que pretenden emular (Daniel, E24, p. 19).

#### 4.2 Las hebras del juego: entre guerras, carreras y saltos de rayuela

El transcurrir de ese viaje odiseico que la profesión propone, predispone a los docentes del ciclo de formación a una mirada en la que lo que acontece se manifiesta como un juego en el que se está en permanente competencia: con los colegas que forman a los estudiantes desde lo disciplinar por los espacios institucionales, con los estudiantes en busca de su interés y con ellos mismos en busca de mejores prácticas. Encontramos aquí un segundo campo semántico con el que eligen comunicar aspectos de su identidad como formadores. Estas metáforas van desde la virulencia de lo bélico a lo lúdico de un juego de naipes, del TEG a la rayuela.

El ámbito de las instituciones educativas aparece como un campo de batalla en una partida de juego del TEG, donde hay “espacios que se conquistan y espacios que se ceden (Atenea, GF3, 13:28)”. La escuela “es el espacio con el que [los estudiantes] se van a enfrentar (Cecilia, E16, p. 8)” y demanda inteligencia previa. Es por ello por lo que es necesario espiar (Monona, E5, p. 1) antes de la formulación del plan de acción que las prácticas preprofesionales demandan y relevar información de los alumnos en beneficio de la propia institución (Agnese, E14, p. 8). La escuela secundaria fue para algunos de nuestros entrevistados “una cárcel helada, espantosa (Tessa, E25, p. 2)” que los tomó prisioneros y fue necesario sobrevivir para recibirse (Clarita, E23, p. 4). Esto explica la sensación de ahogo y encierro que la idea de dedicarse al aula despertaba en Atenea (E17, pp. 7 y 16) y la sensación de libertad que la vida universitaria despertó en Noemí (E3, p. 8) aunque igualmente hubo que pelearla (Daniel, E24, p. 10).

Cómo toda batalla, cada instancia de encuentro demanda estar al pie del cañón (Cósimo, E18, p. 8) para apoyar a los soldados rasos (Noemí, E3, p. 13) y a los que no saben defenderse (Clarita, E23, p. 8). Los estudiantes, si bien vienen entrenados académicamente (Santiago, E20, p. 3), necesitan del ejercicio de los simulacros (Diego, E26, p. 1) y fogonearse (Monona, E5, p. 3; Paula,

E12, p. 2; Maranguita, GF2, 37:35) para que los alumnos no se les amotinen (Magnolia, E27, p. 16). Es necesario actuar con rigurosidad y cautela (Daniel, E24, p. 11), tener plan B (Matías, E 21, p. 15; Daniel, E24, p. 5) y defender la creatividad puesta en juego con autoridad pedagógica (Magnolia, E27, p. 15). El aula es el frente (Magnolia, E27, p. 11) y hay que ayudar a los estudiantes a pararse del lado del pizarrón (Cósimo, E18, p. 10; Clarita, E23, p. 2), a no boicotearse (Sófocles, E19, p. 13), a desestructurar las aulas (Paula, E12, p. 4) para responder a estudiantes que los apuran (María B., E4, p. 12).

Las trayectorias de estos docentes se traducen en una serie de batallas (Sonia, GF3, 52;20) en las que se buscaron refugio (Daniel, E24, p. 10; Hormigueta, GF3, 1:07:31), hubo lugares de huida (Magnolia, E27, p. 14) y de protección (María B., E4, p. 4, Maranguita, E7, p. 2; Agnese, E14, p. 5; Atenea, E17, p. 8) y en las que reciben agresiones que se transforman en eventuales combates con quienes no comparten la centralidad de la labor educativa (Monona, GF1, 55:10). En ocasiones se recogió el guante de lo que pasaba en el aula (Magnolia, E27, p. 6), y frente a la realidad de una escuela devastada (Pluma, E22, p. 7), se optó por generar espacios de formación personales y otros abiertos a la comunidad docente. En esas aulas, casi como norma, hacen uso de caballitos de batalla (Atenea, E17, p. 11; Daniel, E24, p. 11), y sueñan con revoluciones (Paula, E12, p. 7; Daniel, E24, p. 15) que los convierten en militantes del aula (Paula, GF3, 1:39:31).

En este juego de estrategia que representa la formación de futuros profesores, los docentes del ciclo confrontan con dos jugadores centrales. Por un lado, colegas que ocupan espacios en la formación de cada una de las disciplinas. Por otro, los estudiantes, jugadores con los que las relaciones que se establecen varían entre la colaboración y la competencia, dependiendo de la estrategia y los espacios elegidos para la conquista. No es necesario patear el tablero (Maranguita, GF2, 16:00) para encontrar espacios para las transformaciones, sino saber jugar las reglas del juego (Maranguita, GF2, 16:07).

En ocasiones el objetivo son los estudiantes mismos, a los que hay que dar batalla (María B., E4, p. 12; Sonia, GF3, 17:50), que oponen resistencia (Paula, GF3, 17:45). Como en una batalla naval, hay que saber por dónde abordarlos (Micaela, E13, p. 18), por dónde entrar (Agnese, E14, p. 3) para vencer esa resistencia (Agnese, E14, p. 3; Cecilia, E16, p. 17; Paula, GF3, 17:48) que en ocasiones oponen a la construcción de la relación pedagógica. Cecilia recuerda como efectivo el seguimiento cuerpo a cuerpo (E16, p. 11; Clarita, E23, p. 2; Monona, GF1, 1:06:11), María B. propone un cimbronazo (E4, p. 1), un sacudón (GF1, 7:21; Patricia, GF1, 10:44) y en todo caso es inevitable poner el cuerpo en el aula (Paula, E12, p. 5; Cósimo, E18, p. 16; Magnolia, E27, p. 1; Maranguita, GF2, 41:45). A pesar de que en la relación con los alumnos no podemos ignorar la cuota de poder [asimétrico] con el que se juega (Azul, E10, p. 5; Sófocles, E19, p. 6), el campo semántico que los docentes eligen utilizar va tomando una tonalidad menos beligerante, y lo lúdico prevalece cuando los estudiantes se cuelan (María B., E4, p. 10; Monona, E5, p. 2) o hacen trampas (Micaela, E13, p. 26), aunque en ocasiones tiren bombas (Atenea, E17, p. 18) y desconozcan las reglas del juego (Monona, E5, p. 3).

Como en una partida de naipes, los docentes apuestan a la escuela (Agnese, E14, p. 8), a la cátedra (Agnese, E14, p. 8), a la formación de docentes (Cósimo, E18, p. 4) mientras que los estudiantes descartan las asignaturas pedagógicas (Tessa, E25, p. 1; María B., E4, p. 1), una de las

grandes decepciones para este colectivo de formadores. Por eso, la clase es siempre un desafío (Noemí, E3, p. 12; Turca, E10, p. 9; David, E15, p. 10; Pluma, E22, p. 5), en la que no todo vale (Santiago, E20, p. 3), como cuando la inseguridad docente impone la bajada de línea (Carmen, E2, p. 7; Magnolia, E27, p.16) y convierte el juego en una guerra. Muy por el contrario, hay que hacer malabares para que el constructivismo no se caiga (Santiago, E 20, p. 3). El aula es un lugar para medirse con el otro (Daniel, E24, p. 17) y donde el juego con el estudiante se impone: “es como jugar al tenis, entonces yo tiro la pelota y cuando me la devuelven, y si me la devuelven más difícil, me es más interesante... (Sófocles, E19, p. 6)”.

El desafío más grande en lo que respecta a la relación con el alumno es lograr ese juego de equipo que permita el surgimiento de un semillero (Azul, E11, p. 4). La decepción viene de la mano de los apáticos (Agnese, E14, p. 3), del no poder moverlos (Atenea, E17, p. 9) de que se conviertan en meros receptores (Sonia, E1, p. 1). El buen docente es aquel que coordina (Cósimo, E18, p. 9), el que media entre imaginarios contrapuestos (Pluma, E22, p. 11) para llevar el equipo adelante y generar oportunidades (David, E15, p. 5; Atenea, E17, p. 13; Cósimo, E18, p. 10); los que logran que esos estudiantes, que los docentes reciben entregados (Carmen., E3, p. 6) o cautivos (Tessa, E25, p. 6), se conviertan en docentes libres (Tessa, E24, p. 8; Magnolia, E, 27, p. 16).

Los otros grandes protagonistas de este juego son los colegas. La relación que con ellos se establece a demanda de las reglas institucionales, impone un juego competitivo que para los docentes representa una carrera cuyas vallas hay que ir saltando (David, E15, p. 8), una carrera que implica medirse a sí mismo poniéndose la vara muy alta (Hormiguita, E9, p. 8), mantenerse en el carril correcto (David, E15, p. 11), marchar con fuerza (Monona, E5, p. 13) y remarla (Santiago, E20, p. 3; Maranguita, GF2, 10:50). En la formación de docentes la carrera es en equipo. La posta la pasan las materias del ciclo de formación (Daniel, E24, p. 16), ya que formación disciplinar y docente van por andariveles distintos (Cósimo, GF2, 7:40), mientras que quienes participan de los circuitos de formación e investigación van por los mismos carriles (Sonia, GF3, 24:48). Esto origina una lucha contra la soledad didáctica (Monona, E5, p. 12) que la convierte en una carrera loca (David, E15, p. 8) para enfrentar la asimetría de valor (María B., E4, p. 11, Matías, GF2, 6:47) respecto de los docentes que no los integran. Los docentes que componen las cátedras que dictan las asignaturas comunes a todos los profesados sienten que cuentan con una ventaja para la formación: la diversidad de los estudiantes y los colegas con los que trabajan (Turca, E10, p. 1; Azul, E11, p. 1; Cósimo, E18, p. 13; Agnese, E14, p. 9; David, E15, p. 7; Matías, E21, p. 1 y GF2, 3:07; Tessa, E25, p. 1, Carmen, GF2, 2:56). Nos encontramos frente a disputas por el territorio (Maranguita, E7, p. 9) y luchas de campo (Maranguita, E7, p. 11) que traducen las ya mencionadas jerarquías entre investigación y práctica docente.

Esta tensión aparece representada con las figuras del cielo y de la tierra, lo que vincula a estos juegos de poder con una gran rayuela que nuestros docentes transitan a diario. En la base, la tierra, se encuentra la escuela, lugar de destino de aquellos a quienes forman y de trabajo para muchos de ellos y al que tienen que hacer una bajada (Cecilia, E14, p. 4). Es un lugar de trinchera, de embarrarse bien los pies (Cósimo, E18, p. 16; Monona, E5, p. 5), donde hay que tener los pies firmes (Atenea, E17, p. 16) para poder ser buenos formadores. Es necesario entonces, acompañar a los estudiantes para que despeguen (Cesar, E26, p. 9). Se avanza a los saltos (Carmen, E2, p. 3; Cósimo, E18, p. 15), alejándose de lo que no es (Daniel, E24, p. 17), del conductismo del que se es hijo (Cesar, E26, p. 14). Este juego tiene reglas que hay que ver, conocerlas y jugarlas (Maran-

guita, E7, p. 7) para no caer debajo de la línea roja (Cósimo, E18, p. 5), para que no quedar en el camino (David, E15, p. 8). En ocasiones nuestros docentes se empantanar (Noemi, E3, p. 12) o pivotean entre roles (Turca, E10, p. 11). Esto no siempre dificulta el avance, ya que “de algún lado sale (Noemí, E3, p. 12)”. El ejercicio de la profesión los hace sentirse más sueltos, más dinámicos (Matías, E21, p. 11) Aunque a veces haya que retroceder (Turca, E10, p. 12) o pelear para purgar ese pecado original (Atenea, E17, p. 4) que no los deja llegar al cielo.

Los formadores de docentes son ambiguos respecto de lo que conciben como ese cielo al que el juego de la rayuela los conduce. Es importante, sin embargo, señalar que la caída (Patricia, E8, p. 9; Matías, E21, p. 5) que los devino docentes en este ciclo de formación, no fue en paracaídas (Momo, E6, p. 1; Cecilia, E16, p. 5). Estas docentes, cuyo vínculo anterior con la universidad había sido desde la investigación, nos hacen interpretar que en este caso el cielo tiene que ver con el acceso a esta actividad. Actividad que cuenta con un glamour diferencial (Cósimo, E18, p. 3) y que demanda estar a la altura (Cósimo, E18, p. 7) de quienes la ejercen, a la que se aproximan con altibajos (Hormiguita, E9, p. 11), y en la que se corre el riesgo de quedar perdidos en una nube académica (Cósimo, E18, p. 16). La investigación es sin duda un espacio anhelado por nuestros docentes, pero no de manera incondicional. La necesidad de encontrar un equilibrio (Micaela, E13, p. 20; Azul, E11, p. 7; Cósimo, E18, p. 16; Atenea, E17, p. 1) entre la indagación y la práctica docente, y de que esta refleje en las aulas propias y ajenas, se presenta como un problema a resolver. Por otro lado, la frustración que sufren los alumnos que no pueden acceder (Daniel, E24, p. 18), es una de sus grandes preocupaciones. El cielo podría también representar el aula de formación superior, que se presenta como inalcanzable (Clarita, E23, p. 3) y de las que son desplazados (Cesar, E26, p. 2), pero a la que se accede y se disfruta en los institutos terciarios (Monona, E6, p. 6; Maranguita, E9, p. 10; Pluma, E22, p. 12; Daniel, E24, p. 4; Cesar, E26, p. 12; Magnolia, E27, p. 8) o en la formación continua (Sonia, E1, p. 5; Cósimo, E18, p. 16; Cesar, E26, p. 13). A partir de estas interpretaciones podríamos afirmar que, para la mayoría de los docentes del ciclo, ese cielo representa esa combinación virtuosa (Cósimo, E18, p. 15), esa circularidad (Cósimo, E18, p. 13) entre la práctica y la investigación que los empuja a saltar en un delicado equilibrio a lo largo de esta rayuela, en un continuo ida y vuelta entre el cielo y la tierra.

### 4.3 La plastilina como performance

Por último, durante el transcurso de las entrevistas, una de las anécdotas relatadas resultó ser una de las hebras que atraviesa la configuración identitaria de los docentes del ciclo. Sonia relata una de sus primeras experiencias en el aula en las que la propuesta de comunicarse sin palabras utilizando plastilina termina en una guerra campal, para señalar que

[lo importante] no [es] ser siempre innovador sino, como dicen algunos autores, no es ser moderno, no es tener lo último, sino ser contemporáneo, ubicarte en el contexto en donde estás enseñando. Entonces yo hoy, al pasar el tiempo, lo recuerdo con risas, pero obviamente que en ese momento no me reí y ahí entendí lo que hoy les digo a los chicos cuando cuento este recuerdo. No importa lo moderno, sino que vos puedas pensar la enseñanza, los recursos y la didáctica desde el sentido y para qué lo estás poniendo en juego y con quien lo estás poniendo en juego. Yo creo que la plastilina estaba buenísima pero no era el contexto para utilizar el recurso... (Sonia, E1, pp. 3 y 4).

La formación con Edith Litwin reavivó ese convencimiento del papel que juega el arte en la enseñanza (Sonia, E1, p. 5, Momo, GF1, 39:58), concepción que atraviesa a la mayoría de los docentes del ciclo de una u otra manera, como evidencian sus entrevistas.

Enseñar es, de algún modo, una performance que se manifiesta en cada ocasión cómo única (Azul, E11, p. 5), que puede salir mejor o peor (Santiago, E20, p. 9) pero en la que la creatividad juega un papel central (Magnolia, E27, p. 15; Maranguita, GF2, 33:32) y para la que el único límite es el grupo (Magnolia, E27, p. 15). Una performance que convierte al aula en “una escena muy interesante (Sonia, GF3, 1:07:03)”. Es parte del ser docente: “uno es docente porque le encanta que lo escuchen y le den bola (María B. GF1, 36:00)”. Este es también su riesgo más grande, convertir a los estudiantes en un auditorio cautivo (Tessa, E25, p. 6) que podría impedir el objetivo más importante de la puesta en acto: la comunicación (Monona, E5, p. 7; Micaela, E13, p. 14; Cecilia, E16, p. 20; Sófocles, E19, p. 6; Tessa, E25, p. 5; Cesar, E26, p. 13; Magnolia, E27, p. 15; Atenea, GF3, 1:087:04).

Como artistas frente a un estreno, curadores de una muestra frente a su exhibición, artistas plásticos frente a su obra, los docentes tienen los sentimientos a flor de piel. Confiesan no sentir vergüenza de exponer/se (Maranguita, E7, p. 13 y GF2, 41:45; Turca, E10, p. 9; Azul, E11, p. 5; Cecilia, E16, p. 20), aunque si haber sentido cierto temor (Noemí, E3, p. 12; Patricia, E8, p. 9; Micaela, E13, p. 24) abatarse (Azul, E11, p. 5), sentir angustia (Hormigueta, E9, p. 17) y hasta entrar en pánico (Atenea, E17, p. 4). Manifiestan sorprenderse (Azul, E11, p. 5; Cecilia, E16, p. 8) o conmoverse (Noemí, E3, p. 13; Micaela, E13, p. 16; Atenea, E17, p. 16) por la respuesta que reciben. Se divierten (David, E15, p. 4; Daniel, E24, p. 14) y disfrutan (Atenea, E17, p. 9 y GF3, 1:45:47; Sonia, GF3, 1:06:38; Noemí, GF3, 1:48:26; Sófocles, E19, p. 6; Pluma, E22, p. 8, Clarita, E23, p. 13, Tessa, E24, p. 6; Cesar, E26, p. 8) en el aula y como artistas buscan entretener (Daniel, E24, p. 11), seducir (María B., E4, p. 7), enamorar (Daniel, E24, p. 11), conquistar (María B., E4, p. 12), despertar fascinación por el saber (Agnese, E14, p. 3), el deseo de aprender (Monona, E5, p. 6), como algunos docentes alguna vez despertaron en ellos (Noemí, E3, p. 8; Agnese, E14, p. 3; Daniel, E24, p. 13) hasta convertirlos en fanáticos (Monona, E5, p. 9; Daniel, E24, p. 9) dignos de devoción (Santiago, E20, p. 6) por ese personaje que logran componer (Noemí, E3, p. 11; Micaela, E13, p. 1; Santiago, E20, p. 6; Daniel, E24, p. 14). Los mueve la pasión (María B., E4, p. 10; Monona, E5, p. 12; Hormigueta, E9, p. 13; Micaela, E13, p. 5; Agnese, E14, p. 5; David, E15, p. 10; Atenea, E17, p. 6; Sófocles, E19, p. 4; Santiago, E20, p. 10; Pluma, E22, p. 8; Daniel, E24, p. 14; Cesar, E26, p. 7; Paula, GF3, 1:39:31) y el entusiasmo (Magnolia, E27, p. 6). Saben que necesitan conmover (María B., GF1, 5:08; Patricia, GF1, 10:44) y conmoverse (Paula, GF3, 1:22:24, Atenea, GF3, 1:13:14), porque sólo así despertarán el interés que hace posible los aprendizajes (Agnese, E14, p. 3; David, E15, p. 10; Cósimo, E18, p. 10; Santiago, E20, p. 6). Esta performance para ser exitosa requiere sin embargo que el estudiante “salga del sitio de espectador (Monona, GF1, 12:56)” y tome un rol activo como en el Teatro Foro.

Como artesanos de la enseñanza (Sennet, 2009; Davini, 2015), cuerpo y mente se involucran activamente en la tarea enseñar con el objetivo de “tallar juntos un perfil [del futuro] docente (Monona, GF1, 14:58)”. Es así como no les es posible dejar de utilizar figuras del lenguaje que apelen a los sentidos para definirse. El tacto aparece en el convencimiento de que hay algo de militancia en la docencia que no se despegar (María B., E4, p. 10) y que se encarna en el binomio

frio-caliente. La frialdad de escuelas que marcaron para Tessa (E25, p. 2) lo que no quería reeditar, o la que produjeron en Noemí los relatos sobre desapariciones hechos por sus docentes y que definieron su rumbo (E3, p. 6). La calidez de ser muy felicitada en su trayectoria formativa, central para Hormiguita (E9, p. 10) o de aquellos docentes que los marcaron desde lo humano para Micaela (E13, p. 28), David (E15, p. 5), Atenea (E17, p. 13), Daniel (E24, p. 10), o Tessa (E25, p. 9).

La mirada es trascendente en varios sentidos. Cuando se logra ejercer de manera global o en perspectiva (Carmen, E2, p. 9; Monona, E5, p. 1; David, E15, p. 7), amplía la comprensión del hecho educativo (Matías, GF2, 37:36). Cuando es atenta, posibilita el aprendizaje (Noemí, E3, p. 2; María B., E4, p. 4; Monona, E5, p. 11; Turca, E10, p. 9; David, E15, p. 7; Cósimo, E18, p. 2; César, E26, p. 10; María B., GF1, 44:40; Sonia, GF3, 47:36) y los pone frente al espejo para revisarse (Atenea, GF3, 48:03). Por otro lado, es necesario despertarla para hacer visible lo evidente; los sentidos de la formación (Noemí, E3, p. 3) los estudiantes (Paula, E12, p. 6), los lugares que ocuparán a futuro (Maranguita, E7, p. 12; Patricia, E8, p. 19; Cósimo, E18, p. 16) y aquello que los constituye como docentes (Patricia, E8, p. 19; Cósimo, E18, p. 16; Daniel, E24, p. 7.; Cesar, E26, p. 12) y hasta el reflejo de una cátedra que investiga y funciona cómo espejo de la práctica (Cósimo, E18, p. 14). Pero también la mirada del otro es importante; los forma como docentes (Patricia, GF1, 30:20; Noemí, GF3, 48:37), los interpela (Sófocles, E19, p. 6; Paula, GF3, 1:12:24) y los evalúa (Daniel, E24, p. 19; Magnolia, E27, p. 4) Ese otro no es sólo el alumno, sino la sociedad toda que pone a los educadores en un lugar de desprestigio: “la identidad docente también está formada por la mirada social a la escuela [... Mirada] a priori peyorativa, sin embargo sigue siendo el lugar de la utopía (María B., GF1, 15:55)”. Una mirada que puede “tirar para abajo (María B., GF1, 59:13)” o puede ser la posibilidad de “pensar otras formas” no hegemónicas (Santiago, GF1, 16:08). La falta de formación resulta para Patricia en iniciarse en un camino “como ciegos, por ensayo y error (Patricia, GF1, 21:24)” aprendiendo al andar.

Los sonidos protagonizan el espacio de la armonía deseada (Cósimo, E18, p. 16) entre los distintos espacios en los que estos docentes se desempeñan y que tienen resonancia (Azul, E11, p. 7; Patricia, GF1, 41:48) entre sí, tratando de apagar los ruidos (Atenea, E17, p. 16, Daniel, E24, p. 3; Magnolia, E27, p. 2; Carmen, GF2, 52:25; Maranguita, GF2, 54:25; Noemí, GF3, 1:25:14) que provocan las contradicciones en la formación y en las instituciones y que atentan contra ella. La escucha es para estos docentes la piedra de toque de la práctica (Agnese, E7, p. 7; Cecilia, E16, p. 20; Matías, E21, p. 1).

Esta sensibilidad, sin embargo, se ve atravesada por la reflexión que se resiste a transmitir la receta tan demandada (Atenea, E17, p. 17) y que propone aprender a amar el aula, ya que no todo es amor a simple vista (Cósimo, E18, p. 3). Y frente a lo vertiginoso de los cambios, a lo volátil del conocimiento (Patricia, E8, p. 12), la innovación queda siempre vieja. Ser contemporáneo (Sonia, E1, p. 3) para estos docentes implica no solo concebir a la docencia como la práctica de una disciplina artística, sino estar atento a la realidad cotidiana para llevarla al aula (Turca, E10, p. 9; Micaela, E13, p. 33; Sófocles, E19, p. 8; Cesar, E26, p. 4); no desconocer lo que se ha conquistado: “montarse sobre el otro y seguir avanzando” (Sófocles, E19, p. 5) y responder al dinamismo de la realidad (Noemí, E3, p. 2; Tessa, E25, p. 1). Es cambiar sin “volverse loca con cosas raras” (Monona, E5, p. 18). Es ir ganando en soltura con el ejercicio de la práctica (Matías, E21, p. 9), es soltarse las ataduras (Atenea, E17, p. 17), es cruzar la disciplina con la realidad, para intervenirla

y que algo cambie (Sófocles, E19, p. 10; Paula, GF3, 1:39:08). Es aportar ese grano de arena que modifique al mundo (Atenea, E17, p. 6; Pluma, E22, p. 10), proponerse ser bueno en lo que se hace (Magnolia, E27, p. 9) como los artesanos lo harían.

Pensar a la formación de docentes como una creación artística es una apuesta a futuros docentes que pongan el cuerpo en el aula, no sólo con el sentido de la entrega, sino de una performance que cautive, que invite a embarcarse en el camino del conocimiento. Futuros docentes que con su creatividad puedan abrir las distintas puertas al conocimiento, que Litwin (2008) propone estimulando la reflexión en la práctica misma, en un solo acto, derribando así la falsa dicotomía que acción y pensamiento parecen construir

## 5. DE COLORES Y TEXTURAS EN UNA TRAMA SINGULAR. REFLEXIONES FINALES

Hemos intentado así recuperar de los decires de estos formadores de docentes aquellas metáforas que los construyen y nos acercan a la perspectiva que tienen de su profesión y que no es distinta que la de su mundo. Las entrevistas en profundidad evidenciaron la “amplitud, la diversidad y la irreductibilidad de los usos del lenguaje (Ricoeur, 2000, p. 190)” que se condensan en figuras discursivas, como un intento de completar ese vacío semántico al que hace referencia Ricoeur, y que otorgan a la trama identitaria esa paleta cromática que da cuenta de lo singular sin dejar de ser parte del mismo tejido identitario.

Tres campos semánticos destacan en estos discursos. En primer lugar, la riqueza de la imagen del viaje que traduce en un camino en el que convergen la formación, la docencia y las instituciones que se recorren a lo largo de esa vida profesional. La velocidad con la que ese trayecto se recorre no depende sólo de la distancia y los obstáculos a salvar, sino del ejercicio de la capacidad de agencia que los retrasa o acelera en virtud de sus convicciones. Precisamente esos obstáculos los obligan a construir puentes y canales, abrir puertas entre la disciplina, la formación y la práctica. Puertas que los vinculen, a su vez, con colegas, estudiantes y las instituciones que habitan. Ese viaje presenta bifurcaciones que los llevan por caminos que, aunque parecen por momentos paralelos, son en realidad bifurcaciones que resultarán en trayectorias “prolijas o sui generis”, en la búsqueda de un horizonte que siempre tiene que ver con la práctica de la docencia y en la que la misma clase se vuelve un viaje. Esta búsqueda no está exenta de la necesidad de orientación, de brújulas que guíen y coordenadas que ubiquen para volver de las equivocaciones y con la ambición de miradas más macro que permitan ver el camino desde las instituciones, el sistema o la educación en general.

Un segundo gran campo semántico que aflora en los relatos se relaciona con juegos que rondan la estrategia necesaria para una guerra imaginaria que incluye la necesidad de conquistar espacios personales e institucionales, convertir a los estudiantes en aliados, y rebelarse frente al establecimiento de jerarquías que consideran injustas. El ejercicio de la docencia aparece así como una serie de batallas que se luchan para seducir a los estudiantes y afianzarse en los espacios académicos. Estas batallas se traducen en competencias con otras disciplinas, colegas y contra sí mismos; carreras de obstáculos en pos de una profesión académica que establece asimetrías, plazos y demandas a las que responden sin renunciar a la batalla central por la formación de sus estudiantes-aliados. Esta asimetría los obliga a jugar un eterno juego de rayuela,

a pivotar entre un cielo deseado, el de la enseñanza de nivel superior y la investigación que conjuga esa profesión académica, y una tierra donde el juego en el “barro” de la enseñanza en su más amplia expresión los atrae al disfrute, en busca de un equilibrio que se traduzca en un círculo virtuoso que no termina de cerrar.

Por último, los relatos ponen en juego a partir de una experiencia narrada por una de las docentes, la concepción de que la enseñanza es una performance, en la que la creatividad y la sensibilidad del profesor son centrales, pero que necesita involucrar a los estudiantes para completarse. Los docentes aparecen como artesanos, curadores que ponen sobre el escenario una muestra de todos sus sentimientos: temor, angustia, disfrute, diversión, confusión y hasta parálisis en ciertos momentos. Todos los sentidos puestos en juego para seducir a estudiantes al que no conciben como un público pasivo, sino como participantes necesarios de esa gran obra performática que la enseñanza supone. Artesanos que convidan a sus aprendices cotidianamente a moldear con plastilina un futuro de buenos docentes.

Para finalizar, coincidimos con Ricoer quien sostiene que las tramas emergentes de los relatos “nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en última instancia, muda (2000, p. 194)”. Las narraciones de estos docentes contribuirían así a otorgar forma y voz a la identidad de los formadores de futuros docentes. Creemos además que los campos semánticos brindan ese engrosamiento icónico propio del discurso metafórico que tiñen esas voces y contribuyen a otorgar color y textura a esa polifonía emergente de los relatos de estos 27 docentes que habitan los profesados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

## REFERENCIAS

- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. En *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 14(3), 89-98. En <https://bit.ly/3eXfxMM>
- Álvarez, Z., Yedaide, M. M., y Porta, L. (2013). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 6(1), 25-38. En <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2013.0001.01>
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la Identidad. En L. Arfuch (ed.), *Identidades, sujetos y subjetividades* (21-43) Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Bamberg, M. (2005). Narrative discourse and identities. En J. Meister (ed.), *Narratology beyond literary criticism* (213-237). Berlin: Walter de Gruyter.
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp.997 - 1038). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chase, S. (2015). Investigación Narrativa. Multiplicidad de Enfoques, perspectivas y voces. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (ed.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58–112). Barcelona: Gedisa.

- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Research*, 19(5), 2–14. DOI:10.11.971.7747
- Clandinin, J., Pushor, D. y Orr, A.M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal for Teacher Education*, 58(1), 21-35. DOI 10.1177/0022487106296218
- Corbin J. M. y Strauss, A.L. *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Davini, M. C. (2015). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- De Laurentis, C. (2014). Docentes memorables en la UNMDP. Metáforas que construyen identidad. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 1(1), 99-107. En <https://bit.ly/3OsjnN8>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Vol. I* (1–33). Thousand Oaks: SAGE.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2015) La entrevista. En N. Denzin & Y. Norman (Comp.), *Métodos de Recolección y Análisis de Datos. Manual de Investigación Cualitativa, Vol. IV* (140-202). Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Glandore, R. (1990). Prefacio a la edición inglesa. En J.S. Bruner (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- González, S., Cavieres, H., Díaz, C. & Valdebenito, M. (2005). Revisión del constructo de Identidad en la Psicología Cultural en *Revista de Psicología de La Universidad de Chile*, XIV, (2), 9 - 25.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Patterson, M. (2005). Rom Harre. En Brown, S. C., y Bredin, H. (Eds.), *The dictionary of twentieth-century British philosophers* (pp. 382–383). Bristol: Thoemmes Continuum.
- Pellauer, D. (2007). *Ricoeur: a guide for the perplexed*. London: Continuum.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1(1), 201–212. En <https://bit.ly/2YdinHs>
- Porta, L.; Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. En *Diálogos pedagógicos*, XV(30), 15-36. DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)01](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)01)
- Porta, L; Álvarez, Z. y Yedaide, M.M. (2014) Travesías del centro a las periferias de la Formación Docente. La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1175-1193. En <https://bit.ly/2VKc24S>
- Porta, L., y Yedaide, M. M. (2014). Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente. En *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9). En <https://bit.ly/3eWm0Yf>
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, (4), 1–14. DOI 10.5565/rev/athenead/v1n4.85

- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, 189–207.
- Ricoeur, P. (2003). *The rule of metaphor: the creation of meaning in language*. London: Routledge.
- Sarasa, M.C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. En *Revista de Educación* 3(4), 167-182. En <https://bit.ly/3cS80gf>
- Sarasa, M.C. (2018). Narrativas vitales en las socialidades del currículo universitario para la formación inicial del profesorado. En *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 441-461. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p441-461
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. En *e-Eccleston. Formación Docente*, 3(7), 1-30. En <https://bit.ly/2y2eg6k>
- Sverdlick, I. (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En I. Sverlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 15-46). Buenos Aires: Noveduc.
- Van Lagenhove, L. y Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. *Revista de Educación*, 7(9), 77–96. En <https://bit.ly/3bJc6ah>

## I N V E S T I G A C I O N E S

# La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia

*Narrative research as an opportunity to express the teachers' emotions from their experience*

Yuly Natalia Conrado Murillo,\* Liz Mariana Henao Cardona\*\*

Recibido: 31 de mayo de 2020 Aceptado: 3 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Conrado Murillo, Y. N. y Henao Cardona, L. M. (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 172-191

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9493>

## RESUMEN

Este artículo, resultado de investigación, pretende mostrar la manera en la que el maestro está en constante tensión con las exigencias sociales, políticas y culturales; y lo que significa ser maestro en la educación actual, resaltando la idealización de la que ha sido objeto su figura, limitando su subjetividad, y por ende sus emociones. Por este motivo, se utiliza la investigación narrativa para brindarles la posibilidad de expresarse, relatar situaciones de su experiencia que les llevan a problematizar la forma en que conciben las emociones y los roles de género dentro de la educación. Para enriquecer el diálogo, se retoman autores que abordan las emociones desde una mirada holística, y cuestionan algunas exigencias respecto a la figura del maestro

**Palabras clave:** emociones; experiencia; investigación narrativa; psicopedagogía; ser maestro

## ABSTRACT

This paper aims to show how teachers constantly experience tensions in their work activities related to the social, political and cultural demands that lie with them; the significance of being a teacher in today's educational scenario, highlighting its idealized figure which limits the subjectivity and, therefore, their emotional response. For this reason, narrative research is implemented as a manner of offering them a possibility for expressing, in their own voice, circumstances and experiences that permit them to critically question themselves the way how the emotions and the gender role are conceived within the education environment. To enrich the dialog, the central ideas are supported by authors that address the emotions from a holistic point of view and also question some demands related to the teacher's figure.

**Keywords:** emotions; experience; narrative research; psychopedagogy; teachers



\*Yuly Natalia Conrado Murillo [0000-0002-8513-3202](https://orcid.org/0000-0002-8513-3202)  
Secretaría de educación de Medellín (Colombia)  
[yulico848@gmail.com](mailto:yulico848@gmail.com)

\*\*Liz Mariana Henao Cardona [0000-0001-6027-8301](https://orcid.org/0000-0001-6027-8301)  
Docente Vermont School, Medellín (Colombia)  
[lizmariana10@gmail.com](mailto:lizmariana10@gmail.com)

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo resultado de investigación<sup>1</sup> buscó realizar una resignificación del ser maestro como sujeto integral, a partir del análisis de las emociones políticas de su experiencia. Por medio de la investigación narrativa, se le dio voz a algunos maestros de la ciudad de Medellín, para aportar elementos al campo de la psicopedagogía.

Ésta es un saber interdisciplinar que se ocupa del aprendizaje humano en cada contexto y etapa de su ciclo vital, se encuentra inserta en diversas organizaciones sociales, buscando el pleno desarrollo de las dimensiones del ser, y considera la educación como “expandida”, es decir, en todo momento y todo lugar. (Baeza, 2012)

Las realidades contemporáneas hacen que la psicopedagogía se cuestione algunos de sus fundamentos y estilos de gestión e intervención, alejándose de la mirada deficitaria clásica por tanto “obliga a un trabajo en red, amplio, más cercano a la idea de cooperación/colaboración solidaridad (...) [que] se constituyen en espacios de reflexión y acción permitiendo la sinergia de los esfuerzos individuales y grupales” (Baeza, 2012, p.4)

En esta línea, la investigación narrativa permite pensar en la integralidad, poniendo en palabras la experiencia y develando las emociones que emergen en la trayectoria de los maestros. Es por lo anterior, que se partió del análisis de los relatos de sus trayectorias desde las emociones políticas, como aporte a la resignificación de su experiencia, para interpretar cómo emergen en los juicios, las creencias y las valoraciones de los acontecimientos narrados por ellos, para diseñar una propuesta psicopedagógica que aporte a la resignificación de su ser.

El trabajo investigativo se realizó a la luz de 4 categorías analíticas: ser maestro, psicopedagogía, emociones y experiencia, siendo esta última el eje transversal, razón por la cual, se encuentra presente a largo del texto.

Para el desarrollo de este artículo, en primer lugar, se presenta la metodología de la investigación; luego, se realiza una contextualización de la situación del maestro en Colombia. En tercer lugar, se aborda la forma en que el maestro construye su ser en el ejercicio educativo; para continuar, se habla de del género en los primeros grados.

A continuación, se encuentra la importancia de resignificar al ser maestro desde su emocionalidad, desde la voz de los participantes de la investigación; además se abordan algunas emociones experimentadas por los maestros en su ejercicio y que aparecen con fuerza en su narrativa. Para terminar, se presenta la conclusión, donde se expresa la importancia de la narración de las emociones vivenciadas por el maestro.

## 2. REFERENTE METODOLÓGICO

La experiencia humana ha estado en el foco de los investigadores desde diversas disciplinas del saber, sin embargo, los enfoques positivistas han tenido hegemonía en los ámbitos investiga-

---

<sup>1</sup> Investigación “Resignificación del ser maestro: una mirada psicopedagógica a su experiencia emocional”, realizada por la autoras para optar al título de magíster en Psicopedagogía.

tivos, ya que buscan generar un distanciamiento entre el investigador y el objeto de estudio, y que sea la objetividad la que prime en la investigación para mostrar resultados cuantificables, confiables y comprobables.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este artículo se intenta romper con esta lógica, mediante una tradición metodológica que permita hablar de la experiencia, otorgándole otro sentido de importancia a la voz de los participantes. Es por ello, que se orientó bajo los supuestos de la investigación narrativa, la cual es concebida por Rivas (2010) como

una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en el que vivimos. (p.18)

Esto se realiza basándose en las experiencias y características de las esferas en las cuales el ser humano se desenvuelve. De esta manera, la narrativa se configura en el método apropiado para devolverle la voz al maestro, ya que “es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Clandinin y Connelly, 1995, p.12), para resignificarlo desde su experiencia emocional, además, facilita la comprensión no solo de los sucesos vividos en su trayectoria profesional, sino de su ser para comprenderlo desde su integralidad.

Por este motivo, la técnica seleccionada para el desarrollo de la narración fue historias de vida, es decir, una construcción de sentido a partir de hechos personales vividos, que supone un acto de reflexividad ante la vida, permitiendo penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos a estudiar, quienes se convierten en coinvestigadores de su propia vida, al interpretar y analizar acciones, decisiones y sentidos del recorrido vital (Bolívar y Domínguez, 2001).

De acuerdo con los autores, las narraciones adquieren sentido cuando los investigadores escuchan la manera como los sujetos configuran su experiencia en relación con los valores y modos de ser de la cultura a la que pertenecen, es por esto, que al igual que las emociones, la experiencia narrada está cargada de atributos políticos que responden a las creencias, juicios y valores que los seres humanos hacen de lo que les sucede. Para realizar las historias de vida, fue seleccionado el modelo biográfico o relato de una vida contada por otro, en este, el análisis, la interpretación y la síntesis sobre la vida de los sujetos se desarrollan por alguien diferente a quien narra.

La entrevista narrativa fue el instrumento utilizado, ya que se basa en establecer un encuentro con el otro, donde la conversación se desarrolla en torno a las categorías analíticas; es abierta y permite establecer un diálogo con los participantes mediado por la confianza.

Una vez definidos la técnica y el instrumento, se dio paso a la búsqueda de los participantes, la cual se realizó voz a voz entre compañeros y colegas. Los criterios para su selección fueron los siguientes: maestros activos, vinculados a instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín; un hombre y una mujer, con mínimo dos años de experiencia. Así, se obtuvo la colaboración de cuatro maestros y maestras, con quienes se llevó a cabo una entrevista narrativa y con base en esta, se seleccionaron dos para construir el relato de la experiencia contada por otro, ya que fueron personas que narraron libremente su experiencia.

Una de las maestras narradas, Ana María, es una mujer de 34 años, que lleva 10 de estos dedicándose a ser maestra, de los cuales 7 fueron vividos en la ruralidad. Es madre y esposa, condición que le genera tensiones con su elección profesional, provocándole deseos de renunciar, pues para ella ser maestro es un sacrificio constante, que realiza por su entrega y sentido de responsabilidad.

Si bien las emociones son aquellas que movilizan la acción, su expresión e incluso la manera en la que son sentidas se aprende socialmente. Es por ello, que se retoman las emociones que emergen en la narración de Ana María y la manera como las vivencia dentro de su ejercicio como maestra, evidenciando cómo se mueve hacia la disposición a sentir emociones, es decir, hacia la empatía y a la potenciación del amor; y cómo pretende inhibir aquellas como la ira, el asco y el sentimiento de tristeza en su propia vida. Así mismo, se muestra el miedo y la vergüenza, acompañadas del sentimiento de culpa, como aquellas que han definido su trayectoria profesional y su relación con estudiantes, pares, amigos, familias y directivos.

El segundo sujeto de enunciación es Mario, un hombre de 31 años, que se ha desempeñado en el ámbito educativo por más de una década, y ha asumido funciones de coordinación académica. Para él, la experiencia que más lo ha marcado han sido los 6 años que lleva como profesor de primer grado en su institución actual.

Las emociones son una parte fundamental del ser maestro, por esto, Mario cree que siempre es necesario dejar salir todo aquello que internaliza de las experiencias vividas, por tanto, las expresa procurando hacer valer su punto de vista, lo que ocasionalmente le causa malestar al otro, y lo motiva a reflexionar sobre lo acontecido. Es por esta forma de pensar las emociones, que en su experiencia aparecen sin que alguna predomine sobre las otras, de manera que la inhibición de las emociones no está de forma explícita dentro de su relato.

El análisis e interpretación de la información, se hizo por medio de la triple mimesis de Ricoeur, adaptada por Quintero (2018), a partir de 4 momentos, a saber:

Momento I: Registro de codificación.

Momento II: Nivel textual, pre configuración de la trama narrativa.

Momento III: Nivel contextual y prefigurativo de la trama narrativa.

Momento IV: momento pretextual, reconfiguración de la trama narrativa.

### 3. SER MAESTRO EN COLOMBIA

Ser maestro en Colombia es encontrarse atravesado por múltiples tensiones que condicionan el ejercicio profesional, su identidad, su forma de relacionarse y la manera en que concibe la educación. El maestro ha sido tradicionalmente relegado de su sentir, por ello, se ha buscado que inhiba sus emociones durante su accionar educativo, para que los estudiantes no se vean afectados y mantener un criterio de objetividad a la hora de enseñar. Pero, a pesar de esta pretensión, es un ser que se emociona y siente, al cual no le es posible dejar sus emociones en la puerta del aula como se pretende en algunas instituciones educativas, pues hacen parte de la vida misma.

La concepción del gobierno Colombiano sobre la educación, en especial, sobre los maestros, les ha generado malestar<sup>2</sup> debido a la estigmatización que se viene dando, siendo vistos como aquellos que utilizan la protesta como un mecanismo para faltar a sus funciones, llevándolos a perder credibilidad ante la sociedad, que los juzga fuertemente por las posturas políticas que asumen ante situaciones cotidianas, por esto, en aras de atender al presupuesto Estatal, se han reducido significativamente los rubros destinados a la educación, lo que lleva a la separación de los estatutos docentes.

Es así, como el estatuto de profesionalización que regía a los maestros, el decreto 2277 de 1979, en el que ascenso en el escalafón se basaba en sus estudios y su tiempo de experiencia, es dejado de lado y se crea el decreto 1278 en el 2002, donde se establecen nuevos mecanismos de ascenso y se pierde con ello garantías que los maestros disfrutaban anteriormente, tal es el caso del tiempo de servicio y el porcentaje de sueldo percibido al jubilarse, que pasa de ser el 100% al 75%. Además, en este se plantea por el Ministerio de Educación la siguiente definición del maestro, considerado aquí como “docente”

Artículo 5º. Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.

Asimismo, se establece la evaluación de desempeño actual, que depende del presupuesto gubernamental y en muchos casos de la subjetividad de aquellos que evalúan, por lo cual algunos maestros la consideran como una herramienta de represión.

En adición a esto, el maestro ha sido puesto en duda desde su formación profesional, pues algunos sectores de la sociedad consideran las licenciaturas como una técnica o tecnología, lo que perpetúa la falta de reconocimiento de su saber pedagógico, además, se le juzga como adoc-trinador de las nuevas generaciones, por lo cual han pretendido que su libertad de cátedra sea limitada al buscar que exprese únicamente ideas relacionadas con la clase que imparte, sin compartir con sus estudiantes otros modos de pensamiento.

Para Carr y Kemmis (1988) lo que llama la atención de esta situación es que los conocimientos traídos de otras disciplinas, son los que brindan la justificación de la práctica educativa y los

---

2 Ver artículos:

Proyecto de ley publicado en <https://clck.ru/Njd7W>

Redacción política (16 de julio del 2019). La propuesta uribista que prohibiría paro de maestros. El Espectador. Recuperado de: <https://clck.ru/Njd8Z>

Asdem (Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín). (26 de agosto de 2019) Paro Nacional del Magisterio de 48 horas- 28 y 29 de Agosto. Recuperado de: <https://clck.ru/Njd9J>

progresos que se tengan en esta se encuentran atados a los avances de dichas disciplinas, como si la pedagogía no pudiera generar ese desarrollo por sí sola. Ana María y Mario vivencian estas situaciones en su cotidianidad, específicamente la subvaloración de la pedagogía frente a otras profesiones que incursionan en el escenario educativo, lo cual lleva a que la actualización del maestro se convierta en algo indispensable para responder a las dinámicas del mundo actual y resistir la atomización de la pedagogía. Las situaciones que se desarrollan en la esfera sociopolítica, afectan directamente al maestro, ya que impactan las dinámicas escolares y su subjetividad, exacerbando las emociones que ellos experimentan dentro de su práctica pedagógica.

De acuerdo con Lodi (1977) este contenido ideologizado y el método autoritario con el que dichos supuestos permean la escuela, se relaciona con los ideales de formación que tiene desde su creación: educar hombres y mujeres dóciles y pasivos, que obedezcan a las estructuras de poder hegemónicas, donde el maestro debía encarnar cualidades que lo convirtieran en modelo a seguir. En esta dinámica, el maestro “rodeado de tantas dificultades, se vuelve en un instrumento del sistema casi sin darse cuenta, lejos de ser, como debería, garantía de la formación de hombres libres.” (p.13)

Es por esto, que las emociones hacen parte fundamental de la psicopedagogía del siglo XXI, en tanto se interesa por los diferentes actores de la comunidad educativa, busca el bienestar integral de quienes se relacionan con la educación, y comprender la manera en la cual los procesos psicológicos se relacionan con los pedagógicos, para obtener una mirada holística de la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, es indispensable resignificar al ser maestro como un ser emocional, alguien que no es perfecto y que en ocasiones sus emociones llegan a desbordarlo ante diferentes sucesos de la vida escolar.

Para los participantes de la investigación, las emociones conforman una parte esencial del acto educativo, son aquellas que les guían en algunas tomas de decisiones y motivan a permanecer o abandonar la docencia, les permiten además reflexionar sobre algunos acontecimientos, y especialmente, construir una relación cercana con los miembros de la comunidad educativa.

Al iniciar la investigación, se plantearon algunas tensiones que el maestro experimenta en su práctica pedagógica, como lo son su idealización; la pretensión social de un maestro afectuoso y cálido; la atomización del saber pedagógico; la visión academicista de la escuela, y la psicologización de la pedagogía, las cuales se pudieron constatar en las narraciones de los participantes.

A lo largo de la construcción de la narrativa, se encontró que el maestro en su cotidianidad vivencia muchos desafíos, entre ellos algunos que no habían sido considerados inicialmente, y se retoman por la potencialidad con la que aparecieron en sus relatos. A continuación, se presentan las categorías que los enmarcan.

#### **4. LA CONSTRUCCIÓN DEL SER EN LA DOCENCIA**

Dentro del magisterio hay muchas formas de ser maestro, diversos perfiles que constituyen la complejidad del escenario pedagógico, pues cada uno tiene una manera distinta de vivir y comprender el mundo que lo rodea. Del relato de los participantes surgen dos perfiles claramente diferenciados, tan cercanos entre sí como el día y la noche.

Ana María se define a sí misma como una maestra sacrificada, que piensa en otros a la hora de obrar y decidir, considera el magisterio como un sacrificio que realiza día a día, pues preferiría estar cuidando de su familia en casa, y siente la docencia como aquello que la separa de lo que verdaderamente anhela. La mantiene en el campo educativo la responsabilidad que siente hacia la formación de sus estudiantes y el temor a que por su edad ya no sea posible obtener otro empleo con las condiciones laborales que el magisterio le brinda.

Este perfil de maestra, es visto por Pérez (1995), citado por Parra (2004) como un “sacerdote, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio” (p.36) y el profesor, en este contexto, se constituye como una “persona entusiasta que conoce su material, sabe explicarlo y puede mantener orden en la sala de clases” (Parra, 2004, p.36)

En contraposición, Mario se define a sí mismo como un maestro transformador, que está buscando constantemente la innovación en sus acciones pedagógicas, intenta impactar la vida de sus estudiantes para transformar la sociedad. Lo mantiene en el magisterio el amor por lo que hace, por la educación y el compromiso social, aunque en ocasiones la ira y la tristeza lo embarcan, especialmente al ver otros que no se toman con el mismo compromiso el acto educativo y al reconocer que como maestro, por más que se quiera cambiar el mundo, no siempre se puede.

Esta concepción de su perfil de maestro responde al concepto profesional de la educación, que surge a partir de la década de los 90, el cual, según Nuñez (2000, citado por Parra, 2004), está alejado de la noción técnica de la enseñanza, que posiciona al maestro como intelectual reflexivo y transformador, quien, desde su contexto sociocultural puede y debe cooperar con la transformación de los procesos escolares (Imbernon, 1994, Giroux, 1990, citados por Parra, 2004)

La construcción del ser en la docencia es un proceso continuo, que no se detiene ni se limita a un momento de su vida profesional, depende del sujeto y de la comunidad para poder fortalecerse y constituir una identidad. En palabras de Parra (2004), “la construcción de la identidad profesional y el consiguiente desarrollo de la profesión, no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera, sino que constituye una responsabilidad compartida entre todos los profesionales de la educación” (p. 29). Este proceso depende además, de las situaciones problemáticas que tiene la sociedad en la que habita el maestro, pues a ésta se encuentran supeditadas las exigencias y solicitudes que se le harán, y que llevan a constituir su profesión de diversos modos de acuerdo a las necesidades sociales.

Dentro de la narración de Mario esto aparece con fuerza; al ser un maestro comprometido comprende la necesidad de la actualización y considera que esto es lo que hace que el maestro continúe teniendo vigencia. En contraposición, Ana María a pesar de sentir vergüenza por su escasa formación, no emplea tiempo para mantenerse actualizada, ya que considera que sus necesidades formativas pueden ser llenadas con consultas sobre los temas que necesite y que no hay necesidad de complementar su saber, pues en adelante se saldrá del campo educativo. Ella comenta: “entonces uno (...) normalista, pero sí me siento mal, porque un maestro debe estudiar, debe prepararse, debe estar [actualizado] todo el tiempo, y a mi no me da, o sea, no me da y tampoco me nace hacerlo” (E1, F, 34; 108)

Esto, la mantiene en una condición de precariedad frente a maestros con mayor formación y la ubica en una situación de incomodidad frente a las dificultades que se hacen presentes en el contexto educativo, lo que le incrementa el deseo de abandonar la profesión docente. En este sentido, surge la pregunta: ¿Cuántos profesores piensan igual que Ana María, y qué le significa esto al magisterio colombiano?

El ingreso al magisterio suele ser visto por muchas personas como una vocación, un sentimiento similar al ingreso a alguna orden religiosa. Al respecto, Van Manen (1998) manifiesta que la vocación aparece en el maestro al sentirse permeado por sus estudiantes en el encuentro con ellos, no antes de ser maestros como se considera tradicionalmente, de manera que la pedagogía se configura en vocación, no sólo desde el sentido trascendental o simbólico, sino también desde lo concreto.

Esto se constata con las narraciones de los maestros participantes, en quienes la vocación aparece en el momento de su ejercicio práctico en la Normal<sup>3</sup> ya que para ellos, en su apuesta de vida la docencia no ocupaba ningún lugar, sino que se convirtió en el puente para obtener sus fines, en el caso de de Ana María, liberarse del yugo familiar y en el de Mario, estudiar la carrera de derecho. En este sentido, es importante comprender la vocación como aquella que se construye en el encuentro pedagógico. Al hablar de ésta, los maestros la comprenden como querer ser y estar en la docencia, lo que está ligado a la apuesta por un trabajo que brinde posibilidades, como la estabilidad, que otro tipo de empleo no genera.

En relación con lo anterior, Abramowski (2010) menciona que “la identidad del concepto vocación, al menos en el ámbito de la docencia, (...) se estaría definiendo más bien a partir de ‘hacer lo que [a] uno le gusta’, ‘la cosita que te recorre cuando entras a la escuela’.” (p.86). Esto se refleja en el caso de los maestros entrevistados, para quienes la vocación se les presenta en su recorrido por la docencia desde el enamoramiento.

En sí, es un gusto adquirido por enseñar, ligado a la responsabilidad con la formación de sus estudiantes, lo que logra que el maestro no quiera desligarse de ésta, a pesar de las vicisitudes que surgen dentro de la práctica pedagógica que en ocasiones lo desmotivan, como la dificultad asociada a los procesos de enseñanza - aprendizaje y la cantidad de papeleo por cuestiones burocráticas de la institución, que convierten al maestro en un operario, quitándole el status de productor de conocimiento.

Pese a lo anterior, se puede reconocer el esfuerzo gubernamental que Medellín lleva desarrollando en torno a brindarle escenarios de formación, investigación y divulgación a los maestros de la ciudad, en los que pueden desarrollar sus potencialidades y aportar a la pedagogía desde su experiencia. Así mismo, tienen la oportunidad de participar en convocatorias para optar a becas ofertadas con el fin de adelantar estudios posgraduales<sup>4</sup>.

3 La Escuela Normal Superior son las “garantes de preservar y fortalecer una cultura pedagógica a través de la preparación de los maestros en función de las necesidades del país.” (MEN, Escuelas Normales Superiores en Colombia. MinEducación. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdAb>)

4 Reportaje de la cadena de televisión Telemedellín. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdGX>

En este sentido, el reconocimiento para el maestro se convierte en un elemento profesional fundamental, pues lo hace sentir valorado en su acción pedagógica, lo que se debe a la interacción humana que se configura cotidianamente, ya que es importante que haya un otro que lo valide desde su capacidad y potencialidad.

Para Ana María, el entorno más grato para ejercer la docencia, a pesar de las dificultades que representa en sí mismo, es el rural, pues allí el maestro es estimado por la comunidad, y en este contexto su formación no se veía como un impedimento para establecer relaciones con los otros ni para acompañar el proceso de sus estudiantes, debido a que las familias se caracterizaban por su bajo nivel de escolaridad. En la actualidad, demanda constantemente ser reconocida por su práctica pedagógica, necesidad que no logra llenar, porque el contexto en que labora cambió, pero ella y su formación siguen siendo las mismas.

A pesar de su expresa necesidad, Ana María no es una maestra que se preocupe verdaderamente por innovar en el aula de clase, llegando incluso a trasladar las imposibilidades que ve en ser maestra en la ciudad a su práctica pedagógica, perdiendo de vista lo que se puede hacer para transformar el contexto en que se encuentra actualmente, le impide reconocer las potencialidades que tiene el contexto urbano e ignora las posibilidades que tiene de innovación. Mario en cambio, considera que la educación es esencialmente un acto de transformación, la cual debe partir del sujeto maestro para poder llegar a sus estudiantes, y en este sentido se hace fundamental la constante formación del maestro.

De esta manera, Runge (2019) afirma que,

la escuela como institución moderna entra acá a asumir la tarea de transmitir aspectos de la herencia cultural que ya no los puede hacer simple y exclusivamente la familia. Aquella, como instancia cada vez más especializada, se hace responsable de gran parte del encargo educativo y formativo de las nuevas generaciones, lo cual supone que ha de contar con un personal formado, cualificado y organizado de manera profesional (cuerpo docente). (p.19)

Al hacer referencia al cuerpo docente, el autor se refiere a la manifiesta necesidad de una persona cualificada para este ejercicio, que pueda responder a las diversas situaciones y exigencias que permean la escuela. Así, “el actuar pedagógico profesional viene además acompañado, dentro de dicho proceso, de una -necesidad de- reflexión y sistematización de saber y de una -necesidad de- profesionalización” (Runge, 2019, p. 20). Esto para Mario es fundamental dentro de su narración, ya que para él si un maestro no está dispuesto a formarse, debería dejar el magisterio, y dentro de su práctica, se toma el tiempo necesario para reflexionar sobre su actuar y las emociones que este le suscita.

## 5. LO FEMENINO Y LO MASCULINO EN LA DOCENCIA: UN APRENDIZAJE CULTURAL

Ser mujer u hombre en Colombia encarna roles de género referidos a cuestiones de crianza, socialización, perspectivas laborales, entre otros, donde se le ha delegado a la mujer el cuidado en la esfera privada, es decir, la familia y el hogar, y se convierte en su valor fundamental. El hom-

bre, por su parte, ha quedado circunscrito a la esfera pública como proveedor económico, impositor de normas que regulan la socialización en las múltiples esferas de la vida del individuo, y poseedor del conocimiento.

Estas nociones de género, se trasladan al ámbito educativo, donde se siguen reproduciendo: el hombre es visto como figura de autoridad y la mujer desde la maternidad pública. En las instituciones educativas es común observar como desde la elección de los grupos escolares se perpetúan estas ideas, debido a que las mujeres eligen estar a cargo de la educación preescolar y primaria, y los hombres de la educación secundaria, media y superior. Al ser un aprendizaje cultural, se refuerza en la socialización escolar, por lo cual el hombre que llega a la educación infantil, es puesto en duda desde sus capacidades, intereses e incluso su orientación sexual.

Para Megan Boller (1999) (citada por Abramowski, 2010)

en el tema de la cuota afectiva, [reconocida en] la figura del maestro, no podemos pasar por alto la intención de feminización del plantel docente. Las mujeres fueron reclutadas como maestras para funcionar como caring police, policías delicadas y maternas. (...) En este sentido, que la feminización de la docencia tuviera efectos de dulcificación (Morgade, 1997) sobre las prácticas educativas, antes que una mera casualidad, fue parte del proyecto político pedagógico de los orígenes de la escuela. (p. 77)

Ana María y Mario viven cotidianamente los efectos de los roles de género impuestos por la sociedad de diferentes formas. En el caso de Ana María, al estar enmarcada dentro de lo que es catalogado como ideal social, es decir, ser maestra de primaria, su accionar profesional no entra a ser cuestionado desde su identidad de género, pues se atribuye que para ella, lo natural y debido es ser maestra y madre.

A pesar de esto, es evidente que su vida no se configura por sus propias decisiones, sino que es determinada por las elecciones de otros, por lo cual no se compromete hacia un proyecto que compagine ambos roles, al contrario, carece de este y asume sus vivencias como aquello que le toca, llegando a comprender la importancia de su vida exclusivamente en función de los demás. Recuerda que ante su elección profesional su familia estuvo de acuerdo y afirma que: "(...) mis padres contentos porque era un trabajo menos riesgoso, lo que una mujer debe ser, maestro o monja" (E1, F, 34; 5).

Respecto a la manera como se desempeña en su ejercicio como docente, en el discurso de Ana María se denota una especie de sumisión frente a los postulados sociales, lo que la ha llevado a situarse en el campo educativo en posición de inferioridad frente a los maestros hombres, a quienes reconoce como aquellos que tienen mayor autoridad en la relación con los estudiantes.

En este sentido, es importante retomar el concepto de autoridad, para Ríos (1995) la verdadera autoridad no depende de la manera como una persona se muestra ante los otros, sino que, en palabras de Gadamer, esta descansa en el conocimiento, en este caso, en la formación. Por este motivo, Ana María siente que su autoridad es inferior a la masculina, no por el género como tal, sino porque reconoce que su formación es precaria en relación con la de sus compañeros.

Mario, por su parte, se desliga de lo que la sociedad establece que debe ser un hombre, al ser maestro de primero, asume retos y transformaciones que lo llevan a desmarcarse de las imposiciones referentes a su género, lo que en su momento, le trajo dificultades en el ámbito laboral, pues sus capacidades eran puestas en duda, las familias mostraban recelo ante su figura de educador, y su virilidad estaba en tela de juicio. Sin embargo, establece su proyecto de vida desde sus propias convicciones, lo que lleva a que pueda afrontar estas valoraciones sociales y aceptarlas desde el potencial de transformación que tiene en sí mismo. Al respecto dice:

a nivel social, me encanta decir que soy profe de primero, pues, no me causa como ninguna especie de pena, porque también hay compañeros que dicen: ay yo nunca diría que soy profe de primero, por lo que la sociedad pueda pensar y llamémoslo bien o mal, mucha gente dice: este es profe de primero, es marica, si, este es profe de preescolar, es marica... ¿por qué?. (E2, M, 31; 260-264)

Es posible afirmar que Mario no necesita utilizar a terceros como su familia o estudiantes para construir su identidad, caso contrario al de Ana María, quien en su narración muestra que necesita de estos para identificarse como sujeto, lo que conlleva a que no brinde todo de sí en los escenarios donde se desenvuelve: hogar y escuela.

## **6. RESIGNIFICACIÓN DEL SER MAESTRO: PONER EN PALABRAS LA EMOCIONES DESDE LA REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA**

A través de la historia, la voz del maestro ha quedado relegada a los parámetros establecidos por agentes gubernamentales, que se han encargado de legislar en el campo educativo sin tener en consideración los pensamientos, emociones y experiencias de las personas que están a cargo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, es decir, los maestros. Esta situación ha llevado a que sea considerado inferior, pues al no ser tenido en cuenta, es limitado a ser un simple ejecutor de lo que se requiere a nivel gubernamental y además, acaba siendo deslegitimada su función, viéndose como un operario del sistema educativo.

Esta mirada hace que el maestro guarde para sí las emociones que vivencia en su cotidianidad, lo que tiene relación con la perspectiva estoica de inhibición emocional, que según Camps (2011) se caracteriza por concebir las emociones como perjudiciales a la vida humana. La autora menciona que “los estoicos pusieron un énfasis preponderante en nuestra forma de enjuiciar el mundo o de valorarlo al tiempo que era percibido.” (p.37). Es así como esta filosofía proponía un fuerte control emocional, de modo que la razón controlase la vida humana por encima de la emoción, se debía evitar su “nefasta influencia”.

Este pensamiento propicia que el maestro evite reflexionar sobre su manera de emocionarse, pues al ser consideradas las emociones como aquello que hay que reprimir, y el temor a reconocerse en contravía con este ideal, dificulta un acercamiento genuino a su expresión. Esto se pudo corroborar en la entrevistas con los docentes participantes de la investigación, quienes se mostraban renuentes al inicio a dejar ver su ser emocional por temor al juzgamiento. Sin embargo, al traer a la memoria sus experiencias, se les facilitaba poner en palabras eso que les pasa como seres emocionales, según Larrosa (2006)

la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, (...) un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc. (p.16)

En los maestros entrevistados fue notoria la forma en la que las emociones se configuran como un elemento movilizador, ya que les lleva a reflexionar sobre su práctica pedagógica a partir de las vivencias de su cotidianidad, a emprender acciones que favorezcan el desarrollo de su identidad e incluso a experimentar sentimientos de culpa por algunas de estas. En el caso de Ana María, es evidente que las emociones se convierten en algo problemático para ella, pues busca constantemente etiquetarlas entre “bueno” y “malo”, desconociendo que para comprenderse como un ser integral es necesario entender que estas no son buenas ni malas intrínsecamente.

En la narrativa de Mario, se puede notar que ha logrado realizar una reflexión en torno a su manera de situarse en el mundo como ser emocional, ya que se permite expresar sus emociones sin temor a la tacha social que esto le puede llegar a generar, y además, intenta comprender eso que le pasa, la manera en la que alguna emoción lo motiva y cómo la represión o potenciación de estas intervienen en su estado anímico.

Al hablar de resignificación del ser maestro, los participantes hacen énfasis en que esta debe darse en relación a su componente emocional, ya que lo económico lo consideran un aspecto, aunque importante, poco fundamental en el desarrollo de su práctica pedagógica. Mario afirma,

el maestro debe ser resignificado (...) a nivel emocional, ahí nos tienen a nosotros muy “pordebajados”, es un maestro con emociones, que es humano, que puede llegar triste al aula, es un maestro que se equivoca, esa es la resignificación que nos debemos o que nos deben (...). (E2, M, 31; 872-875)

Esto que le deben y que se debe a sí mismo el maestro, debe darse orientado a la expresión emocional y a la búsqueda de una sociedad que lo reconozca desde su integralidad, alejado de la idealización en torno a su ser. Por ello, la psicopedagogía puede aportar a esta problemática, ya que busca potenciar la integralidad del sujeto, permitiéndole formas de expresar su ser emocional y le confiere importancia a lo que experimenta en su cotidianidad.

## 7. LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL SER MAESTRO

Las relaciones que se tejen en el contexto escolar se encuentran cargadas de emociones, que permiten establecer conexiones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. En las narrativas, se puede observar cómo las siguientes emociones son aquellas que emergen con mayor potencia en su práctica pedagógica.

### 7.1 El cultivo del miedo y la culpa en la profesión docente

El miedo es una emoción que surge en los relatos de los maestros ante amenazas<sup>5</sup> de las que fueron objeto durante su ejercicio profesional, en tanto se convierten en un factor que pone en riesgo su bienestar. Es inherente a las criaturas vivas, pues se relaciona con el instinto de supervivencia, que les lleva a enfrentar, evitar o protegerse de aquellos elementos que pongan en riesgo su vida. En el caso de los seres humanos, depende de los juicios, creencias y valoraciones del sujeto, mediante los cuales se analiza el alcance de la situación y se evalúa su vulnerabilidad respecto al elemento amenazante. Para Bauman (2007),

los seres humanos conocen, además, un sentimiento adicional: una especie de temor de “segundo grado”, un miedo -por así decirlo- “reciclado” social y culturalmente, [...] un miedo derivativo que orienta su conducta [...] tanto si hay una amenaza inmediatamente presente como si no. (p.11)

El miedo, en los maestros entrevistados, se cultiva como resultado de la amenaza por parte de padres de familia y una de sus compañeras, en Mario y Ana María, respectivamente, lo que los condujo a tomar decisiones con relación a su permanencia como docentes. Para Ana María fue lo que la motivó a acogerse al comité de amenazados del departamento de Antioquia como una estrategia para salvaguardar su vida. Así lo recuerda:

yo [vivía] en la escuela, una noche estaba viendo televisión y sentí que tocaron, pero creí que era en el programa que veía en ese momento; hubo una balacera y no supe si era real o no, pero escuche que dijeron: “se va de acá o va a terminar [muerta] como la otra profesora”. Cogí la linterna y [...] di la vuelta por toda la escuela pero no vi nada y me acosté. Al otro día, fui a abrir el restaurante y vi la lámpara en el piso y muchos vidrios, también los cascos de las balas y las recogí como evidencia. Di clase normal, y cuando ella [su compañera] llegó no preguntó qué había pasado, solo se reía. Llegó un muchacho y todo el día se me pegó de la ventana, pero yo di la clase normal, y al terminar me fui en mi moto al pueblo y le conté todo a mi jefe (...) (E1,F,34; 29-34)

Mario, en cambio, permaneció en la institución educativa como una forma de resistencia pacífica ante este hecho violento, a pesar de que el miedo se convirtió en una emoción latente de su cotidianidad, busca alternativas para tramitar esta emoción.

La culpa, por su parte, aparece en la experiencia de los maestros entrevistados como un sentimiento moral que surge en relación a acciones o decisiones que toman en su práctica docente y afectan de modo directo al otro, en especial, a sus estudiantes. La legislación actual en Colombia ha puesto al maestro en el lugar de garante de bienestar e integridad de los niños y adolescentes, lo que suscita en este diversos temores con relación a los posibles accidentes escolares, y sus respectivas consecuencias, que puedan darse mientras están bajo su cargo.

5 Para ampliar información ver los siguientes artículos de prensa:

Redacción vida (20 de febrero de 2020). Amenazas a docentes subieron un 162% en 2019. El Tiempo. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdC5>

Castañeda Peña, C. (25 de agosto de 2018). Cada 12 días asesinan a un profesor en Colombia. El Tiempo. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdCX>

Estas situaciones propician el cultivo del miedo y la culpa en el ser maestro, ya que los lleva a la reflexión y al cambio en sus acciones pedagógicas dentro y fuera del aula, mostrando una nueva forma de configurarse como sujeto en relación con los otros. En Ana María la culpa se ve relacionada con las exigencias laborales, debido a su falta de compromiso por su formación; familiares, ya que siente que descuida a su familia por dar lo mejor de ella en la escuela; y en torno a lo social, por no tomar decisiones que le permitan empoderarse de sí misma, y se ve como una persona que se acomodó a las circunstancias que se dieron en su vida, sin transformarlas.

## 7.2 La ira: movilizadora de cambios desde la indignación

En los maestros participantes, la ira es una emoción que permite indignarse respecto a los sucesos que acontecen en su profesión, reflexionar sobre estos y transformar su práctica profesional. Estos se presentan como injusticias, que los hacen estar en desacuerdo con el accionar del gobierno, especialmente con el modelo de evaluación de desempeño y las políticas públicas creadas por personas que no conocen el campo educativo y que carecen de la formación apropiada para comprenderlo. En relación con esto Lodi (1977) al hablar del sistema educativo y su modelo de evaluación afirma que,

está fundado en el principio de valor sagrado, de la propiedad y de la iniciativa privada, que tiene como única motivación el rendimiento, provecho y como consecuencia inmediata la competencia. (...) En los casos en que funciona la prueba objetiva del examen igual para todos, no se toma en consideración ni el nivel de base de cada uno, ni los talentos específicos, ni los esfuerzos llevados a cabo por los que han tenido que superar sus hándicap. (p.12)

Ana María y Mario se muestran indignados por la manera en la cual la estandarización de las pruebas para los maestros omiten su subjetividad, y buscan juzgar de forma objetiva una acción singular que es la enseñanza, pues se relaciona estrechamente con la identidad que el maestro haya construido hasta el momento, y, en pocas palabras, con su propio ser, pues se enseña con lo que se es. Para Mario

las formas de evaluación de ahora son una forma de estigmatizar e invisibilizar el rol que nosotros cumplimos en el aula, porque realmente todos somos buenos en algo, cierto, y cuando a vos te evalúan bajo una matriz, una planilla, no sé con qué lo harán, están suponiendo que todos somos unas máquinas académicas de construcción de conocimiento nada más, o sea, todos los profesores tiene que dar la clase así y el que de la clase así, es el profesor bueno que merece pasar, ¿esa es una política pública que reconozca ese rol del docente? No, eso lo que hace es generar en uno unas barreras sociales y educativas. (E2, M, 31; 408-414)

La indignación también aparece orientada hacia los padres de familia que no reconocen la labor del maestro y se tornan violentos con ellos, como en el caso de la amenaza a Mario, quien por defender a una compañera que estaba siendo agredida verbalmente por una madre de su grupo, acaba poniendo en riesgo su propia vida, pues la acudiente de la niña llamó a grupos al margen de la ley que operan en el sector para amenazarlos.

En esta situación se puede observar como en algunos sectores de las ciudades, la autoridad legitimada socialmente no siempre corresponde con la legalidad, pues la rectora buscando proteger a sus maestros amenazados habla con el cabecilla de este grupo ilegal, quien ordena a sus subalternos no atender contra los maestros, pues, según él, ellos son los que ayudan a la comunidad. Esto muestra un dilema para el maestro: su labor en ocasiones tiene más reconocimiento por los grupos al margen de la ley que por las familias de cuyos hijos cumplen la labor de educar.

Otra arista en relación con los padres de familia, es la situación de abandono de la que son sujetos algunos estudiantes, pues muestran desinterés por sus hijos y no brindan acompañamiento acorde a sus necesidades. Mario y Ana María expresan que hay familias que no conocen, debido a que jamás han asistido a las citaciones que ellos realizan, evidenciando cómo descargan responsabilidades en el maestro, incluso las orientadas a necesidades afectivas y a inculcar valores, lo que complejiza la labor educativa, y desdibuja sus propósitos reales. Al respecto, Abramowski (2010), citando a Tedeso y Tenti Fanfani (2002), afirma que,

si se decide que el maestro simplemente ‘sustituya’ a la familia en el cumplimiento de ciertas tareas de contención afectiva o de orientación ético-moral (como es ciertamente el caso en ciertos contextos), el resultado es un retroceso en el perfil profesional de la actividad. La maestra ‘madre-sustituta’ está lejos de la maestra profesional especialista en enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos culturales socialmente válidos. (p.221)

Por último, la indignación se ve orientada hacia algunos compañeros docentes que no viven con pasión el escenario educativo, que muestran desinterés por sus estudiantes o que directamente llegan a maltratarlos. Esto les ha ayudado a los participantes de la investigación a formar una identidad docente alejada de estas actitudes, y Mario reconoce que el día que ya no sienta pasión por seguir educando se retira del magisterio. En este sentido, la ira aparece en los maestros como aquella que les permite indignarse y tomar acciones que los movilicen hacia el cambio y la reflexión sobre las situaciones que se presentan en el contexto educativo con cada uno de sus miembros.

### **7.3 La vergüenza, el status del maestro y pérdida de autoridad**

Desde la premisa del ser maestro como aquel poseedor de conocimiento y modelo a seguir, la vergüenza aparece relacionada con sus consideraciones respecto a lo que la sociedad espera de ellos. En este sentido, esta emoción emerge en los maestros en los momentos en los cuales aparece algo que los hace perder esa coraza de perfección y los pone en evidencia como seres emocionales.

En relación con lo anterior, Nussbaum (2006) sostiene que la vergüenza

cala más profundo que cualquier orientación social específica respecto de las normas, y sirve como una manera altamente volátil con la que los seres humanos negocian algunas tensiones inherentes a su humanidad, es decir, en su conciencia de sí mismos como seres humanos finitos y marcados por demandas y expectativas exorbitantes. (p. 206)

Los maestros narrados, ponen en evidencia cómo las tensiones que los hacen sentir avergonzados en su práctica pedagógica, están ligadas al status que socialmente se le ha asignado en torno a su profesión. Para ellos, la pérdida de autoridad es un hecho que los hace sentir avergonzados, lo cual se debe a que la concepción del maestro como modelo para las generaciones menores ha ido decayendo, y en la actualidad se comienza a ver un vacío en las facultades de educación, pues la docencia ya no es una de las carreras que los jóvenes desean estudiar, lo cual a su vez, se debe a la baja remuneración y la dificultad para ascender que tiene la docencia en Colombia con relación a otras profesiones. Todo esto conlleva a la falta de admiración social hacia la profesión, y genera que el respeto, del que disfrutaba en la antigüedad, se haya ido desvaneciendo.

De acuerdo con Sánchez Tortosa (2010) “antes el respeto al profesor se daba por defecto. Ahora el profesor ha de conquistarlo, y duramente en la mayoría de los casos, de manera muy especial en los primeros años de su experiencia docente” (p.93). A esta pérdida de ropaje de autoridad que cargaba consigo desde el momento en el que empieza a ejercer, se le suma la curiosidad que se despierta en la sociedad por su vida privada, el dinero que devenga, y su forma de manifestarse frente a sus inconformidades, lo cual convierte su ser en blanco del juicio.

Ana María sostiene que es una gran diferencia ejercer en el contexto rural, donde el maestro aún es considerado autoridad, que además tiene voz y voto en la toma de decisiones, como manifiesta al recordar su llegada a la vereda: “los padres me recibieron con respeto, demostrando que era una figura muy importante de la vereda, en las reuniones en el pueblo ya siempre tenía que estar.” (E1, F, 34, 15)

En el contexto urbano, se siente preocupada por no ser ella en su construcción como maestra la que encarna esa autoridad, ya que su práctica pedagógica la han dirigido el miedo y la culpa, lo que la hace sentir frustrada y avergonzada por no dar más de sí misma, e incluso por ser maestra, hasta el punto de decir que no volvería a ser maestra si tuviera que elegir. Esto se manifiesta cuando interactúa con las personas por fuera de la institución educativa y le preguntan por su profesión, que en ocasiones se expresan así: “ah usted es profesora” [se infiere que de manera despectiva por el gesto y tono de la entrevistada] porque ellos trabajan en súper empresas, pues es otro nivel social digámoslo así, los papás de las otras niñas [dicen] “ay cómo así, vos sos profesora”, me siento avergonzada, la verdad, me da vergüenza, me da vergüenza. (E1, F, 34, 117-119)

En Mario se puede ver que la vergüenza también está relacionada con la pérdida de autoridad, pero desde la relación con los estudiantes y la comunidad educativa, para él, ser ridiculizado es algo que le produce esta emoción de manera latente, como es el caso del siguiente relato:

Ay sí, he sentido vergüenza, (...) esta semana (...) cogieron a punta de huevos a un estudiante, que porque feliz cumpleaños, y me tiraron a mí tres huevos, entonces yo me decía, bueno yo soy profesor, yo me tengo que calmar, tengo que controlar la emoción porque si me paro grito a esta niña impresionante y hay muchos papás, pero escuchaba todas las risas de arriba y como todas las burlas, yo sentía que habían celulares en bachillerato, yo sentía jua jua jua, venga llamemos la gente, porque hay dos profesores llenos de huevos y yo decía ¿yo qué hago?, ahí tenía vergüenza literal, yo decía me van a montar a las redes sociales, el profesor de los huevos, muchas cosas, ahí sentí vergüenza. (E2,M,31; 459-465)

#### 7.4 El amor como construcción con el otro

Vivir el amor en el escenario educativo es un reto para los maestros debido a que la cultura actual le solicita amor, que se relacione con sus estudiantes desde la calidez y la cercanía, que demuestre que ama a sus estudiantes, a pesar de que el amor magisterial no es algo natural, sino que es una construcción que el maestro decide hacer para relacionarse con sus estudiantes desde el afecto. Aunque este mandato cultural podría parecer reciente, Abramowski (2010, p.71) muestra que el maestro ha estado sujeto a esta demanda por más tiempo del que se pensaría, al citar *El Monitor de la Educación Común*, escrito en 1920, el cual dice:

se necesita una maestra de verdad, que ame su profesión, que no sea apática, dormida, rutinaria; que animada del vivo anhelo de perfeccionarse sepa producir siempre más y mejor; que sintiéndose feliz en presencia de los niños confunda su alma con la de ellos, manteniendo esa simpática comunión de afectos que permite, al niño, manifestarse como es, y al maestro, conocerlo bien. (Citado en Sarlo, 1998, p. 40).

Los participantes de la investigación consideran el amor en la docencia como una construcción, algo que va surgiendo dentro de las interacciones que se dan en el ámbito educativo, si bien, el sueño de ambos no era ser maestro y asumieron esta profesión inicialmente como un medio para lograr sus fines, lo fueron desarrollando y es algo que vivencian de forma importante dentro de sus prácticas pedagógicas.

Mario es un maestro que vive el amor como aquello que lo impulsa a seguir educando, con pasión y enamoramiento, lo lleva a dar lo mejor de sí y a estar buscando de modo constante la innovación en el aula, preocupándose por el bienestar de sus estudiantes y procurando que disfruten aprender, además piensa que:

si no hay amor usted no tiene la capacidad de ir a un aula, y no te estoy hablando de un amor desde el romance, [sino] de un amor visto como una pasión, una pasión por ir a enseñar, una pasión por ir a abrazar el estudiante, una pasión por ir a enfrentar el problema que estás descubriendo en el aula hoy, una pasión para enfrentar el mismo sistema, [...] yo creo que muchos están retirados de esto y eso es lo que sostiene al gremio docente en esto, que todavía creemos, y creer implica que usted ame lo que está haciendo. (E2, M, 31; 415-420)

A pesar de este amor, por su género, se mueve en una dicotomía entre el acercamiento y el alejamiento de sus estudiantes, ya que culturalmente la educación de los primeros años ha sido relacionada con la figura femenina, por tanto no está bien visto que un hombre sea profesor de primer grado, y una actitud amorosa y cercana con los niños puede ser malentendida. Al respecto, Runge (2019) afirma que,

en esa tensión se corre entonces el peligro de que se asuma y exija un rol distanciado y frío o un rol familiar-afectivo que dé una sensación y sentimiento de cercanía. En ambos casos se puede llegar a malentendidos y posibles decepciones por parte del alumno y de otras instancias: “Ese docente es un tirano porque no se ríe y se relaciona sólo en lo necesario desde el punto de vista laboral con

sus alumnos” (frío/distancia). “En ese profesor es una madre porque se pone al mismo nivel en una relación no tan asimétrica con sus alumnos” (calor/cercanía). (p.37)

Al comenzar a ser maestro de primer grado, Mario asumió un rol distanciado y frío, lo cual producía en sus estudiantes temor hacia él y ocasionó que su primera experiencia con este grupo fuese traumática para ambas partes. Luego, decide reinventarse a sí mismo desde el afecto y logra convertirse en un maestro más afectuoso, siendo capaz de asumir algunas funciones de cuidado, y cuenta que tiene expresiones de afecto constantes con ellos, como darles un abrazo y lanzarles un beso. Al recordar su proceso de transformación, Mario reconoce que

las experiencias en las que más amor he sentido, bueno partamos de cuando me dieron primero, ahí me sentí un profesor poco amoroso, [en] mi primer encuentro con los niños yo decía, yo no soy amoroso, yo no soy capaz de agacharme, no soy capaz de darle un pico, de abrazarlo, no soy capaz de limpiar unos mocos, o decir profe me orine, yo no soy capaz de secarlo. Y cuando ya comienzo a transformarme, a reflexionar, cuando soy capaz de agacharme, de tirarme al piso con los niños, cuando soy capaz de decirle a un niño te amo, porque me dijo te amo profesor, yo me sentía como, ¡cierto!, soy capaz de transmitir amor; cuando me sostengo en esto, pese a la crisis que he tenido en muchos campos, pienso que he tenido amor; cuando pienso estudiar para poder aportarle a esta educación, siento que hay amor. (E2,M,31;421-428)

Esta transformación de sí para poder transformar a los otros vivenciada por él, trae consecuencias positivas para su práctica pedagógica, pues sus estudiantes y familias dejan de verlo como una figura amenazadora y comienzan a reconocerlo como aquel que cuida y se preocupa por ellos, además, sus compañeros lo empiezan a catalogar como buen maestro, y acuden a él en momentos de duda, lo cual permite que se cree una comunidad y que se enamore cada vez más de la educación.

El amor que vivencia Ana María dentro del escenario educativo lo relaciona con el sacrificio, pues considera que es maestra a pesar de su deseo de dejar de serlo, y dejando de lado su familia que es lo que verdaderamente le importa. Ella cuenta:

como les dije al principio, [es] sacrificio, es amor, es prioridad, es eso, es dejar a un lado lo que sientes, lo que tienes, por dar lo mejor allá [la escuela], (...), pues como les digo, yo, así no me guste (...) siempre hago lo mejor, pues como por ética no voy a llegar allá a sentarme, decir no me gusta, no me importa, a mi si me importa. Independientemente de [lo] que gane, este furiosa, este triste, de que me quiera ir de allá, siempre es eso, la responsabilidad y si, entonces es amor. (E1,F,34;137-140)

A pesar de su consideración, su amor no es sacrificado, pues el sacrificio exige del maestro vivir con inmensa pasión el educar, dedicando tiempo adicional a aquellos que más lo necesiten y estando en constante actualización.

En este caso se puede ver una maestra que no se arriesgó a tomar decisiones motivada por su verdadero deseo, y por este motivo siente que su labor es un sacrificio que las personas no notan ni agradecen, lo cual, sumado a su escasa formación, la hacen querer dejar el magisterio, a pesar

de que permanece allí por la culpa que le genera abandonar a sus estudiantes, y el temor de quedarse sumida en la rutina de ser ama de casa.

Aquí las preguntas que surgen son: ¿es posible para una maestra como Ana María la resignificación, cuando ella misma evita apasionarse por la educación? ¿Qué implica para un maestro querer transformarlo todo? Y, ¿hasta qué punto esto es posible?

## 8. CONCLUSIONES

La expresión de las emociones se convierte en un factor indispensable para resignificar al ser maestro desde su integralidad, apostándole a narrar libremente aquello que experimenta a lo largo de su quehacer educativo. Para esto, es importante salir de la dicotomía que existe en relación con la concepción de las emociones (donde son catalogadas usualmente entre buenas y malas), ya que tienen una función social y son inherentes al ejercicio del maestro en su día a día, según Camps (2011) “todas las emociones pueden ser útiles y contribuir al bienestar de la persona que las experimenta, para lo cual hay que conocerlas” (p.13).

De este modo, la investigación narrativa “se ocupa de las intenciones y las acciones humanas, de las vicisitudes y de las consecuencias que marcan su transcurso y trata de situar la experiencia en el tiempo y el espacio” (Bruner, citado por Arnaus, 1995, p.64), por lo tanto, intenta explicar el mundo basándose en las experiencias y en las características de la vida, la educación, la sociedad y demás esferas en las cuales el ser humano se desenvuelve. Tiene una función importante en la manera de comprender la cotidianidad de los maestros y de darle un lugar preponderante a las emociones tal cual son vivenciadas, lejos de las miradas que les exigen una forma específica de emocionarse y sentir; brindándole seguridad para salir de la invisibilización que tradicionalmente ha acompañado la figura magisterial.

Es así, como comprender la manera en la que los maestros entienden y vivencian sus emociones, se convierte en un aporte importante para la psicopedagogía, puesto que se preocupa por el bienestar integral del sujeto dentro y fuera del contexto educativo, a partir del desarrollo de sus dimensiones humanas en los diversos ámbitos donde interactúa.

## REFERENCIAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. (29-50). Buenos Aires: Paidós.
- Arnaus, R., (1995). *Voces que cuentan y voces que interpretan*. En Arnaus, R., Clandinin, D. J.,
- Baeza, S. (2012). *Psicopedagogía: Nuevos desafíos hoy. Hacia las mejores prácticas del mañana*. Argentina: Universidad del Salvador. Recuperado de: <https://cutt.ly/Ufb5sHA>
- Bauman, Z., (2007). *Miedo líquido*. (1). Argentina: Paidós.
- Bolívar, A., & Domínguez, J. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Maestros, investigadores y curriculum. Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Clandinin, D. J., y Connelly, (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Arnaus, R., Clandinin, D. J., Connelly, F. M., Ferrer, V., Greene, M., Larrosa, J., & amp; Pérez de Lara, N. (1º edición), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y Educación*. (pp.61-78). Barcelona, España: Laertes
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Barcelona: Aloma.
- Lodi, M (1977). *El país errado: diario de una experiencia pedagógica*. Barcelona: Lalia.
- Ministerio de Educación de Colombia. Decreto 1278 de 2002. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdEV>
- Nussbaum, M. (2006) *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista Enfoques Educativos*. 6(1). Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <https://clck.ru/NjdhY>
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Manizalez, Colombia: Magisterio.
- Ríos, C. (1995). Un acercamiento al concepto de formación de Gadamer. *Revista Educación y Pedagogía*. (14-15).
- Rivas, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas, J., y Herrera, D. (Eds). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (pp. 17-36). Barcelona, España: Octaedro.
- Runge, A. (2019). Paradojas y antinomias del actuar pedagógico profesional docente. En Alvarado, J.(ed) *Consideraciones en educación*. (pp. 18- 41). Buenos Aires: CLACSO.
- Sánchez Tortosa, J. (2010) *El profesor o Morfeo. El profesor en la trinchera*. 97-114. Madrid:La Esfera.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Narrativas en la formación Superior. Experiencias en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa

*Narratives in Higher Education. Experiences in the framework  
of an Educational Innovation Project*

Blas González Alba,\* Álvaro Blanco Morett,\*\* Fátima Sánchez Mesa\*\*\*

Recibido: 25 de mayo de 2020 Aceptado: 1 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: González Alba, B., Blanco Morett, A. y Sánchez Mesa, F. (2020). Narrativas en la formación Superior. Experiencias en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 192-210

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9288>

## RESUMEN

Presentamos una experiencia de innovación educativa interuniversitaria e interdisciplinar, que en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa se ha desarrollado durante los cursos 2017/18 y 2018/19 en las universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco y Cantabria. A través de catorce narraciones nos acercamos al modo particular en el que el profesorado ha abordado el trabajo con las narrativas escritas, orales y visuales de su alumnado. Los relatos del profesorado nos muestran diferentes modos de trabajar con narrativas y relatos en el aula y de desarrollar procesos dialógicos y transformadores que han promovido la construcción, re-construcción y de-construcción de aprendizajes vinculados con las experiencias de los estudiantes y con el currículum de sus respectivas asignaturas. La pedagogía narrativa se posiciona como una estrategia formativa capaz de aunar el pasado, el presente y el futuro en los discursos colectivos del alumnado.

**Palabras clave:** pedagogía narrativa; educación superior; proyecto de innovación

## ABSTRACT

We present an interuniversity and interdisciplinary experience part of an educational innovation project developed during the 2017/18 and 2018/19 courses at the universities of Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco and Cantabria. Through fourteen teaching narratives we observe the way in which teachers approach the work with the written, oral and visual narratives of their students. The teacher's voices show us different ways of working with narratives in the classroom and of developing dialogical and transformative processes that promote the construction, re-construction and de-construction of learning. All this linked to the experiences of students and to the curriculum of their subjects. Working with narratives as a pedagogical way is positioned as a training strategy capable of uniting the past, the present and the future in the collective discourses of students.

**Keywords:** narrative pedagogy; higher education; innovation project



## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo describe una experiencia de innovación docente interuniversitaria y multidisciplinar que se ha desarrollado durante los cursos escolares 2017/18 y 2018/19 en las universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco y Cantabria. El Proyecto de Innovación Docente (PIE17-160), omitido para garantizar una revisión anónima) desarrollado se titula “El uso de narrativas en la enseñanza universitaria” y ha tenido como principales propósitos:

- a) Vincular la experiencia narrativa del alumnado hacia una dimensión formativa mucho más amplia y global.
- b) Aportar un enfoque interdisciplinar y de género a la hora de construir el conocimiento.

El citado PIE se enmarca en un enfoque narrativo a partir del cual se ha construido conocimiento universitario en materias de Educación y Comunicación, implicando a un número aproximado de 870 estudiantes y 14 profesoras y profesores –algunos de ellos sin experiencia previa en el uso de narrativas en el ámbito de la formación– de diferentes Universidades y Facultades. Sintetizando y aludiendo a las estrategias metodológicas, este proceso ha incluido cuatro pasos esenciales que se han abordado desde todas las materias:

1. La construcción y análisis de narrativas.
2. Un proceso de interpretación y construcción de sentido a partir del trabajo colaborativo, el diálogo y el contraste.
3. Elaboración de las propias teorías.
4. Compartir estas construcciones entre todos los componentes de la experiencia.

Del trabajo de análisis de las narrativas docentes llevado a cabo por el equipo técnico –autores de este trabajo– han emergido tres formas de entender y de hacer uso de las narrativas en las aulas universitarias:

1. Como metodología de evaluación. Este enfoque se ha caracterizado porque los docentes han hecho uso de las narrativas como herramienta complementaria de evaluación de la asignatura y como estrategia de reflexión y retroalimentación en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Como estrategias en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento. Desde una perspectiva transformadora e innovadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la narrativa se ha convertido en un elemento vehicular de la asignatura. Esto ha permitido desarrollar en el aula procesos de análisis, reflexión personal y colaborativa y construcción-deconstrucción del conocimiento a partir de las narrativas –escritas, orales y visuales– del alumnado. En este proceso de construcción e interpretación de las narrativas, el trabajo personal, colaborativo –intra e interaula– y el diálogo han sido estrategias fundamentales en su desarrollo.

3. Como elemento de diagnóstico. Hemos encontrados otras propuestas que han hecho uso de la narrativa como estrategia para acercarse al conocimiento previo del alumnado y a la valoración de las competencias que ya tienen adquiridas de cara a su desarrollo personal y profesional.

En las próximas páginas abordaremos el análisis de la dimensión *el uso de narrativas como estrategias en la construcción, re-construcción y deconstrucción del conocimiento*. Este eje analítico nos muestra el modo en el que el profesorado ha abordado sus respectivas asignaturas a partir del uso de relatos y narrativas orales, escritas y/o visuales, a la vez que han promovido procesos de aprendizaje y reflexión que han vinculado los conocimientos previos y experienciales con el contenido de la asignatura. Todo ello utilizando las narrativas como elemento vehicular que ha estado presente a lo largo de todo el proceso formativo.

## 2. LA INNOVACIÓN EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A lo largo de los últimos años las universidades han experimentado una serie de transformaciones de carácter metodológico, organizativo, didáctico y pedagógico (Fernández, Pascual y Romero, 2018; González, Cortés y Mañas, 2019). Estos cambios, que han estado respaldados desde una perspectiva normativa por la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, y que se han producido como respuesta a un proceso de convergencia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se han caracterizado principalmente por la incorporación por parte del profesorado de estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje, el desarrollo competencial (Rodrigo y Almirón, 2013) y le otorga al alumnado el protagonismo en su propio proceso de aprendizaje (Cano, Pons y Lluch, 2018).

Como señalan Arriaga y Conde (2009), en este contexto transformador, la renovación de la enseñanza docente en el ámbito universitario se ha convertido en una línea estratégica promovida por las universidades, pues uno de los objetivos de la innovación educativa es mejorar cualitativamente los procesos y resultados de aprendizaje del alumnado (Mauri, Coll y Onrubia, 2007). En este contexto educativo podemos definir la innovación como un proceso que promueve “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud esta resulta modificada” (Rivas, 2000, p.20). En otras palabras, los procesos de innovación, que se producen como resultado de una acción planificada, sistemática e intencional (Matas, Tójar y Serrano, 2004) tienen como objetivo crear, transformar o mejorar un proceso, servicio, producto o gestión organizativa (Gros y Lara, 2009).

Así mismo, resulta significativo señalar que las transformaciones promovidas durante los últimos años por el EEES han favorecido el desarrollo de diversos y numerosos planteamientos de innovación de la docencia universitaria (Mauri, Coll y Onrubia, 2007), ofreciendo a los docentes un marco educativo en el que construir “un escenario nuevo y diferente en los modos de conocer, en las herramientas para enseñar y aprender” (Marzal, 2008, p.42). Nos encontramos, por tanto, con una situación formativa que precisa de un profesorado que asuma estos compromisos y que sea capaz de adquirir y desarrollar nuevas competencias profesionales (Perrenoud, 2004), es decir, de docentes que muestren competencias para hacer uso de metodologías y recursos que les permitan actuar como mediadores y facilitadores del aprendizaje.

Sin duda, este nuevo escenario formativo requiere de un perfil docente particular y comprometido y de un apoyo institucional –formativo, organizativo y facilitador de recursos– que responda a las múltiples necesidades que emergen de la puesta en práctica de estrategias y/o metodologías innovadoras y potenciadoras del aprendizaje competencial. En este sentido, y con el objetivo de cumplir las exigencias europeas en el marco del EEES, las universidades han impulsado estrategias formativas que han fomentado la renovación metodológica (Hernández-Castilla, 2009). De un modo particular y considerando el caso de la Universidad de Málaga, la realización de Proyectos de Innovación Educativa (PIE) ha sido durante mucho tiempo y continúa siendo una de sus líneas estratégicas de actuación, reconociendo la innovación docente como una herramienta que permite avanzar hacia la excelencia en la docencia universitaria.

### 3. CONOCIMIENTO SEDIMENTADO Y NARRATIVAS ESCOLARES

Cuando los estudiantes ingresan en la universidad poseen una serie de conocimientos, destrezas, habilidades y competencias que como consecuencia de sus observaciones, reflexiones, vivencias y experiencias personales y profesionales –en un contexto social, político, económico y educativo– han configurado una identidad profesional particular (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). En el marco de la formación inicial del profesorado, estos conocimientos del alumnado se denominan “conocimientos sedimentados” (Rivas, 2014; Rivas, Cortés y Márquez, 2018; González, Leite y Rivas, 2018), y son aprendizajes sobre la escuela, la enseñanza y el aprendizaje que el alumnado ha ido interiorizando a lo largo de sus años de escolarización (Márquez, Prados y Padua, 2014). Estos conocimientos, que se han adquirido tanto de un modo implícito como explícito, configuran una perspectiva particular de la profesión, pues “nuestro relato de escuela tiene mucho que ver con la forma como la vamos a vivir, nos vamos a comportar en ella y vamos a plantear nuestra profesión” (Rivas, Leite y Cortés, 2014), es decir, reflejan la identidad docente presente del alumnado.

Cuando esta situación es advertida por el profesorado, se pueden producir procesos formativos que hagan uso de “la indagación como posición” (Cochran-Smith y Lytle, 2003), esto es, encontrarnos con docentes que desarrollan metodologías que consideran la indagación como un “lugar/posicionamiento” desde el que partir para entender el desarrollo profesional y reflexionar en el aula y de un modo colectivo y cooperativo sobre las prácticas profesionales experimentadas por el alumnado (Leite, Rivas y Cortés, 2019).

En palabras de Correa, Aberasturi y Gutiérrez (2010) “indagar es cuestionar lo naturalmente asumido en las instituciones y procesos de formación, desvelando las relaciones sociales en la escuela, la distribución social del conocimiento, del poder o del género” (p. 108), lo que requiere de realizar ejercicios de reflexión a partir de las narraciones del alumnado –en sus diversos formatos– con el objetivo de deconstruir el conocimiento sedimentado con el que acceden a la universidad (Leite, Rivas y Cortés, 2019; Márquez, Prados y Padua, 2014; Rivas, 2014; Rivas, Cortés y Márquez, 2018; Rivas y Leite, 2013).

Estos conocimientos, que han sido interiorizados por el alumnado a lo largo de sus trayectorias vitales y profesionales y que se sostienen sobre clichés, creencias, estereotipos, prejuicios,

temores y rumores (González, Leite y Rivas, 2018) configuran un imaginario particular sustentado sobre sus respectivas y particulares experiencias y reflexiones acerca de la profesión.

Como señala Ricoeur (1995), las narraciones son reconstrucciones particulares y personales de la experiencia, pues la narrativa, como acción comunicativa, recurso y estrategia educativa y formativa permite recuperar, compartir e interpretar las experiencias escolares –de los estudiantes, profesorado...–. Así mismo, nos muestran los aspectos afectivos, cognitivos y de acción inherentes a ellas, facilita la construcción de conocimiento educativo y social (Bolívar, Segovia, Fernández, 2001) y refleja la historia biográfica de los individuos desde un enfoque en el que se manifiesta la experiencia, el tiempo, el conocimiento personal, la reflexión y la deliberación (Connelly y Clandinin, 1995). En otras palabras, la narrativa biográfica –visual, oral, escrita, audiovisual...–, permite convertir la vivencia en experiencia y reflexionar acerca del “presente de las cosas pasadas, (el) presente de las cosas presentes, y (el) presente de las cosas futuras” (Ricoeur, 1995, p. 62), pues las narrativas escolares del alumnado nos trasladan a la memoria, al cuestionamiento, a la narración, al análisis, a la crítica, a la experiencia y a las huellas de sus experiencias escolares (Márquez et al., 2014). Estas acciones, que son esenciales en la construcción de un currículum narrativo (Conle, 2003), facilitan la reconstrucción de conocimiento colectivo e individual (González, Cortés y Mañas, 2019) al otorgarle a la experiencia, a la memoria y a las relaciones que se generan un valor formativo (Cortés, Leite, Prados y González, 2020), y al considerar la reflexividad sobre la experiencia, tanto propia como de otros, fuente de conocimiento (Hernández y Onsés, 2020). Considerando todo lo señalado hasta el momento, coincidimos con Rivas (2009) cuando plantea que el uso de biografías (narrativas y/o relatos) en las aulas debe promover (1) posibilidades de compartir la construcción de los relatos y las narrativas; (2) el desarrollo de procesos democráticos y colaborativos que impliquen a todos los participantes; y (3) la deconstrucción ideológica, teórica y práctica a partir de la reflexión.

De acuerdo con Herrera, Jiménez y Rivas (2008), los procesos de construcción-deconstrucción de conocimiento que se generan en el aula a partir de las narrativas permiten integrar la teoría (construcción conceptual) en la práctica a partir de actuaciones reflexivas que se desarrollan en el marco del aula (proceso interpretativo). Como señalan los citados autores, desde una dimensión metodológica el trabajo con narrativas en el aula precisa de considerar tres principios:

- No se establece una “previsión” de contenidos a trabajar, sino que estos emergen de los propios relatos.
- Por lo tanto, no se trabaja con definiciones previas de los elementos conceptuales.
- Se pueden utilizar otras estrategias complementarias.

Respecto a lo señalado, hemos de considerar que construir contextos de aprendizaje en los que la narrativa esté presente como estrategia metodológica, facilita la comprensión del conocimiento, la experiencia, las relaciones, los contextos y la construcción de subjetividades (Leite, Rivas y Cortés, 2019), y permite acercarse a los posicionamientos profesionales (Barret, 2004) promoviendo oportunidades de crear conciencia de acción y transformación (Márquez, 2012).

Como nos recuerdan Chisvert, Palomares y Soto (2018), “las metodologías narrativas y (auto) biográficas desafían las modalidades convencionales de hacer y pensar la enseñanza, el currículo y la investigación educativa” (p.30) permitiendo desarrollar un “currículum narrativo” (Conle, 2003) en el ámbito de la formación superior que (1) recupere el “saber de la experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011), pues las trayectorias, identidades y experiencias del alumnado no pueden quedar al margen de su formación (Leite, Rivas y Cortés, 2019); (2) contribuya al desarrollo de una formación profesional y ciudadana ética y comprometida (González, Leite y Rivas, 2018; Rivas, Leite y Cortés, 2017), del sentido crítico, la tolerancia, la capacidad transformadora, dialógica, resolutive, de trabajo en equipo y competencial, aspectos altamente demandados, además, por el actual mercado laboral (Jarauta Borrasca, 2014); y, (3) potencie una formación global y multidimensional que considere la relación existente entre los sujetos, los contextos y los procesos de aprendizaje (Cortés, Sánchez y González, 2018).

#### 4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico de la presente investigación es de corte cualitativo (Sandín, 2003) y tiene como contexto investigador los procesos de planificación, organización y análisis de las diversas actuaciones y de las narrativas docentes que en el marco del citado PIE hemos realizado como equipo técnico.

A lo largo de los cursos 2017/18 y 2018/19 se han desarrollado diversas actuaciones en el marco del citado PIE y de las que han participado todo el profesorado –entrega de narrativas y relatos del alumnado, entrega de relatos del profesorado y grupos de discusión– que han formado parte del proceso organizativo, analítico e interpretativo del PIE. En este trabajo, y con el objetivo de obtener información relativa a las acciones narrativas que han implementado en sus respectivas aulas, rescatamos las narrativas de los catorce docentes universitarios que han participado de esta experiencia. La entrega de estos documentos ha facilitado, por un lado, la elaboración de informes oficiales relacionados con el propio PIE; por otro lado, y clave para este trabajo, la obtención de información relevante –relatos docentes– acerca del modo en el que el profesorado ha desarrollado en su aula las estrategias narrativas.

Para ello hemos utilizado el análisis de contenido (Bernete, 2014) como estrategia analítica. Se han analizado de un modo sistemático 14 narrativas docentes elaboradas por el profesorado participante en el contexto del PIE. En ellas el profesorado ha descrito de un modo general:

1. Cómo han desarrollado sus respectivas sesiones haciendo uso de las narrativas.
2. Las dificultades y potencialidades encontradas a lo largo de los dos cursos.
3. Las situaciones de aula que les han resultado más relevantes.

Como se ha señalado anteriormente, en el PIE y en la presente investigación han participado catorce profesores y profesoras de las universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, País Vasco y Cantabria que imparten docencia en las Facultades de Ciencias de la Educación y/o Comunicación en titulaciones del Grado de Educación Infantil, Primaria y Educación Social y en los Máster de

Cultura de Paz, Cambio Social y Política Educativa e Innovación; y en el Grado de Relaciones Públicas y Publicidad y en el Máster en gestión estratégica e innovación en comunicación respectivamente.

**Cuadro 1.** Relación de las universidades, facultades y asignaturas que han participado en el PIE

Universidad	Facultad	Asignatura	Profesorado
Universidad de Málaga	Ciencias de la Educación	Didáctica Escolar Organización Educativa de centros e instituciones. Teoría de la educación Intervención educativa y diversidad sociocultural. Políticas de innovación en organización. Investigación para la paz y los conflictos	Pedro, Nicolás y Andrea. Nicolás y María Enrique Andrea Pilar Vicente
Universidad de Málaga	Ciencias de la Comunicación	Creatividad publicitaria. Comunicación y sociedad. Comunicación para la acción social	Antonio Mercedes Marco
Universidad de Cádiz	Ciencias de la Comunicación	Nueva publicidad para sociedades en movimiento	Estíbaliz
Universidad de Extremadura	Ciencias de la Educación	Tecnologías aplicadas a la Educación Infantil.	Patricia
Universidad del País Vasco	Ciencias de la Educación	Tecnologías aplicadas a la Educación Infantil	Laura
Universidad de Cantabria	Ciencias de la Educación	Currículo, sociedad y equipos docentes	Elena

**Fuente.** Elaboración propia.

El proceso de categorización y análisis se ha desarrollado en dos fases y ha avanzado desde una lógica singular (intracaso) hacia una lógica transversal (inter-caso) (Cornejo, Rojas y Mendoza, 2008). Durante la primera etapa se ha realizado una categorización individual de cada uno de los relatos docentes (intracaso). Posteriormente hemos mantenido cuatro reuniones en las que se ha compartido en un primer momento las categorías seleccionadas y categorizadas individualmente, para después agrupar, ya de un modo colectivo, los fragmentos por temáticas comunes (inter-caso).

En una segunda fase hemos asignado, también de un modo cooperativo y consensado, un nombre a cada una de las categorías seleccionadas en la etapa anterior. Como se ha señalado an-

teriormente, de las tres categorías emergentes nos hemos centrado en este trabajo en la dimensión “Estrategias en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento”, de la cual han emergido dos subcategorías analíticas, (1) Estrategias orales y escritas, y (2) Narrativas visuales.

Considerando una serie de cuestiones éticas de la investigación, el profesorado del estudio ha participado de manera voluntaria, desinteresada y mostrando su consentimiento. Así mismo, y con el objeto de ser respetuosos con el trabajo realizado por cada docente y con su persona se han utilizado pseudónimos.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 5.1 Estrategias en la construcción, reconstrucción y deconstrucción del conocimiento

En este contexto de transformación metodológica en el modo de abordar la construcción de conocimiento en el aula a partir de pedagogías narrativas (Domingo, Fernández y Santín, 2019; Meza, 2009), emergen las narrativas del alumnado como una herramienta polifónica y dialógica (Domingo, 2014) que permite, (1) compartir la experiencia –en un sentido holístico–; (2) vincular las narrativas con los contenidos de las asignaturas; y (3) promover procesos de reflexión y de-construcción entre la experiencia –individual y colectiva–, los conocimientos sedimentados y el currículum.

En el marco del citado PIE y como se recoge en este artículo, el profesorado ha utilizado diferentes estrategias y modalidades narrativas en la línea de otros trabajos que en el ámbito de la formación superior han hecho uso de narrativas escritas (Rivas, Herrera, Jiménez y Leite, 2009; Rivas, Leite y Cortés, 2014), audiovisuales (Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2010a, 2010b) o visuales (Correa, 2015; Correa, Jiménez de Aberasturi y Gutiérrez, 2016). Abordamos a continuación y a partir de los relatos docentes el modo en el que el profesorado ha trabajado con narrativas y relatos en sus respectivas aulas, en este sentido, es importante considerar que el término (1) relato o relato narrativo alude a las narraciones escritas u orales realizadas por el alumnado; (2) narrativa hace referencia a las experiencias que han utilizado objetos, imágenes, videos, representaciones, entre otros medios, para narrar y representar la experiencia del alumnado.

#### Estrategias orales y escritas

Como señala Domingo (2014), el relato permite pensarse, contarse, escucharse, hablarse y debatir consigo mismo y con otros, y representa el conocimiento elaborado y emergente que se ha construido en los múltiples contextos en los que se han desarrollado las experiencias de vida de los individuos.

En el marco del presente PIE, los docentes han solicitado a su alumnado como actividad inicial un relato –general o particular–, el cual ha sido posteriormente compartido. Este ejercicio ha permitido al alumnado participar de forma activa en la dinámica del aula y reflexionar acerca de las experiencias escolares propias y ajenas. Como expresa el profesorado, las asignaturas se inician y se van configurando a lo largo de todo el curso en torno a los relatos escolares de los estudiantes.

*Recién incorporados realizan un relato polifónico a partir de sus recuerdos sobre el periodo de escolaridad obligatoria (Elena, Currículo, Sociedad y Equipos docentes).*

*Comenzamos con un relato individual sobre situaciones, experiencias propias o de otras personas (por si no quisiesen contar algo personal) donde se hayan sentido excluidos, marginados, maltratados o que recuerden con malestar por los motivos que fuese (Andrea, Intervención educativa y diversidad sociocultural).*

*Se les solicita, en el contexto de la asignatura TIC aplicadas a la Educación Infantil, la creación de un texto narrativo individual acerca de su tecnobiografía, su experiencia vital con las tecnologías en el contexto educativo (Patricia, TIC aplicadas a la Educación Infantil).*

*Es a partir de preguntas que instaba al alumnado a escribir, dependiendo de su formación y pretensiones, sobre su experiencia escolar, o bien sobre experiencias en el ámbito social, ya sea de voluntariado..., o bien, participar de actividades que, posteriormente, debían ser relatados en clave biográfica, esto es: ¿cómo ha influido en tu vida? (Pedro, Didáctica Escolar).*

En los relatos se aprecia como el profesorado ha demandado al alumnado narrativas que versan sobre temáticas tanto generales –periodos de escolaridad obligatoria–, como específicas –tecnobiografía vinculada con el uso de TIC en entornos educativos, experiencias de exclusión/marginación–, en función del contenido que se ha abordado en cada asignatura. Este ejercicio, aparentemente simplista, ha requerido por parte del profesorado de (1) un proceso reflexivo que le permita reconocer la experiencia como un conocimiento formativo válido y susceptible de promover la reflexión y el aprendizaje colectivo y, (2) un proceso previo de organización, temporalización y reflexión que le permita abordar sus respectivas asignaturas desde un enfoque metodológico narrativo.

En relación con esta primera dimensión y como se aprecia en los relatos, nos encontramos con profesorado que por diversos motivos ha abandonado paulatinamente estrategias de enseñanza ancladas en la lección magistral y en una concepción formativa depositaria y transmisora (Freire, 1970), y que ha ido avanzando en su práctica docente hacia metodologías de enseñanza-aprendizaje más cercanas al paradigma crítico-reflexivo (Zeichener, 1983), especialmente desde áreas epistemológicas de carácter social en el que se precisa de vías de aprendizaje y construcción colectiva del conocimiento. Trabajar con relatos escolares en el aula ha requerido romper con metodologías de corte más tradicional y promover un aprendizaje competencial, reflexivo, constructivo y de-constructivo. Aspectos que precisan por parte del docente de un proceso personal, caracterizado por el compromiso social y educativo, la introspección y la reflexión.

Respecto a la segunda dimensión, y tal y como expresa uno de los profesores, la materialización didáctica del uso de las narrativas en el aula ha requerido de un proceso reflexivo y personal. Este ejercicio ha sido precisamente el que le ha permitido (1) organizar y temporalizar las sesiones, (2) considerar la elaboración, lectura y discusión de los relatos como una práctica que permite rescatar la experiencia y los conocimientos previos, (3) utilizar los relatos como elemento vehicular y piedra angular en torno a la cual construir el currículum de la asignatura.

*La puesta en escena o la materialización didáctica proviene de tres preguntas esenciales: ¿cómo rescatar el conocimiento que traen consigo a las aulas? ¿cómo partir de la experiencia del alumnado para construir lo que sería el currículo de la asignatura? Y todo ello ¿cómo hacerlo a través de prácticas democráticas y de responsabilidades compartidas, ocupando el lugar que debo ocupar como docente? (Pedro, Didáctica Escolar).*

Las experiencias personales del alumnado universitario (Prados, Márquez y Padua, 2017), sus vivencias escolares y las relaciones experimentadas con sus docentes configuran en el imaginario de los estudiantes una serie de “modelos docentes” que precisan ser desmontados (Leite, Rivas y Cortés, 2019). Como nos recuerdan Márquez, Prados y Padua (2014), los estudiantes construyen una visión de escuela a partir de los conocimientos adquiridos y de las situaciones experimentadas durante sus años de escolarización. Es decir, tanto las experiencias escolares como los conocimientos sedimentados, construyen en el alumnado una visión particular del ejercicio docente, de escuela, del significado del concepto educación..., que tanto de un modo implícito como explícito emergen en los relatos. Como expresan los docentes, estas experiencias han sido re-construidas y de-construidas a partir de un ejercicio de aula caracterizado por la promoción de un proceso dialógico, reflexivo, compartido y constructivo que ha girado en torno a los relatos y al contenido de las asignaturas.

*A partir de este relato, transversal para la asignatura se va desarrollando todo el contenido de la asignatura. Fundamentalmente el sentido de la asignatura es avanzar en la comprensión de la diversidad socio-cultural, trabajando sobre algunos clichés, creencias, estereotipos, prejuicios que de alguna forma sostienen las actuaciones e intervenciones educativas (Andrea, Intervención educativa y diversidad sociocultural).*

*Centrándome en Didáctica general que es la materia que contribuye a este PIE, planteo los relatos autobiográficos escolares y el análisis en grupo como acciones que articulan el proceso formativo (Pedro, Didáctica Escolar).*

De acuerdo con la profesora Andrea, trabajar con relatos escolares le ha permitido (1) trabajar sobre clichés, creencias, estereotipos..., facilitando, entre otros aspectos, la reflexión personal y colectiva acerca de los mismos, y (2) desarrollar el contenido de la asignatura y conocer los conocimientos previos del alumnado a partir del diálogo colectivo, el debate y la argumentación teórica.

En relación con esta segunda dimensión hemos de considerar que cada asignatura está delimitada en cuanto a los contenidos a tratar, sin embargo, los periodos de prácticas permiten al alumnado observar, reflexionar, indagar, conectar los aprendizajes teóricos con la práctica docente, es decir, contemplar una visión holística de todo lo que ocurre en el aula. En este sentido, Elena ha solicitado a su alumnado sus relatos iniciales con el objetivo de confrontar estas narrativas –en muchas ocasiones idealizadas– con sus respectivas experiencias de prácticas. Este ejercicio ha promovido procesos de reflexión y transformación personal y colectiva que han girado en torno a sus relatos iniciales, sus conocimientos previos y sedimentados, los aprendizajes adquiridos durante su formación y su experiencia de prácticas.

*Tras el periodo de prácticum, recuperan los relatos iniciales. Documentamos y facilitamos el contraste de los modelos de práctica docente que explicitan en sus relatos, a partir del trabajo en torno a diferentes textos seleccionados previamente, con el propósito de que puedan replantearse el enfoque curricular subyacente. Esto lo ponen en diálogo con sus experiencias vividas en el prácticum (Elena, Currículo, Sociedad y Equipos docentes).*

Habilitar espacios y tiempos para compartir estas experiencias de inmersión en el aula escolar y relacionarlas con sus relatos iniciales ha contribuido a que el alumnado pueda conectar sus conocimientos previos (sedimentados), la(s) experiencia(s) de prácticas y los contenidos teóricos, así como establecer una conexión entre la universidad y las experiencias de prácticas realizadas en los centros escolares (Cortés, González y Padua, 2020). En este sentido, coincidimos con Leite, Rivas y Cortés, (2019) cuando señalan que los relatos escolares permiten:

- a. Deconstruir la experiencia escolar, de manera situada, individual y colectiva.
- b. Visibilizar algunas cuestiones o dimensiones sociales, políticas, ideológicas, religiosas, culturales, corporales o históricas que aparecen en los relatos.
- c. Reconstruir de un modo crítico y dialógico la experiencia escolar.

Como documentos que invitan al análisis y a la reflexión, los relatos escolares nos van a permitir, (1) abordar las narraciones, las experiencias, los discursos y la teoría desde una perspectiva crítica, compartida y polifónica; (2) re-construir y de-construir los discursos y la identidad profesional. De este modo lo describe una de las profesoras:

*Luego del espacio de análisis y debate los grupos subían al foro un pequeño relato-resumen de lo que había pasado y de lo que habían debatido. En las siguientes horas se trataba de acercar otros relatos (autores, artículos, notas periodísticas, videos, etc.) con la finalidad de ir construyendo argumentos y dando sentido (Andrea, Intervención educativa y diversidad sociocultural).*

Como se aprecia en las narrativas docentes, el relato, como instrumento que invita a la reflexión, a la organización y recopilación de ideas, a la síntesis, a la confrontación de ideas, experiencias, teorías y al debate, aparece como elemento vehicular permanente y constructivo en la dinámica del aula física y del aula expandida –entornos físicos o virtuales que trascienden el aula–. Al respecto, Domingo (2014) nos recuerda, que el relato, que es un acto dialógico que genera conocimiento y comprensión, emerge de una conversación –interior o con otros individuos– que cuando es reflexiva facilita la construcción permanente del diálogo, y, por tanto, del discurso. En este sentido, hemos de considerar que la elaboración de los relatos va a generar en el alumnado un proceso de reflexión que se constituye en dos fases: la primera, al recuperar episodios y experiencias escolares pasadas desde la experiencia y el conocimiento presente; la segunda en el propio acto de compartir y discutir en el aula –o en cualquier otro espacio físico o virtual– la interpretación y análisis de los relatos, pues precisamente este ejercicio es el que va a permitir transformar el discurso y la identidad docente.

## Narrativas visuales

Del mismo modo que de los relatos escritos u orales emergen dimensiones sociales, personales y escolares inherentes a las propias narrativas; los objetos, las imágenes, los vídeos, los lugares y los espacios son elementos que además de tener un amplio poder comunicativo están vinculados con la experiencia, pues “la imagen es fuente de información para narrar historias” (García-Vera 2013, p. 74), y como tal ha sido usada por algunos docentes.

*Traen al aula un objeto, imagen, etc..., para provocar un proceso de reflexión individual sobre los recuerdos de su periodo de escolaridad (Elena, Currículo, Sociedad y Equipos docentes).*

*Propuse un ejercicio individual con el que se pretendía que cada alumno/a indagara dentro de sí mismo y buscara vinculaciones con la publicidad. El ejercicio no era obligatorio y su presentación en clase tampoco. Cada alumno/a tenía que hacer su propia caja publicitaria y las consignas fueron las siguientes: puedes escribir o expresarte de la forma que quieras. Lo que busca este ejercicio es que indagues en ti y en tu relación con la publicidad. Por ello, te hago algunas propuestas y preguntas: Elige 3 objetos (una radiografía, un peluche, una foto, un libro...) que digan algo importante y personal de ti; ¿Tienes algún recuerdo/anécdota en tu vida relacionado con la publicidad?; ¿Qué anuncio/slogan/jingle recuerdas de tu infancia? Y en los últimos años, ¿qué propuesta publicitaria te encandila más? (Estibaliz, Evolución de las Formas y Procesos de la Publicidad).*

Como señala la profesora Elena, el objetivo de la actividad es provocar un proceso de reflexión individual a partir del cual generar el diálogo, la reflexión y la de-construcción del conocimiento. Los elementos aportados por el alumnado (objeto, fotografía, documento...) poseen su propia historia, y están vinculadas con hitos, momentos, personas o situaciones significativas que son claves para entender su trayectoria e identidad profesional. De acuerdo con Bach (2008), la experiencia es como una historia que se puede narrar con imágenes, y en este sentido, los objetos y las imágenes seleccionadas por el alumnado poseen su propia historia y retrotraen al alumnado a hitos, momentos, personas o situaciones significativas que son claves para entender su trayectoria e identidad profesional.

Al igual que cuando se trabaja con relatos narrativos escritos, nos encontramos con una fase previa en la que el alumnado ha de realizar un ejercicio de reflexión individual, ya sea para seleccionar un objeto o una fotografía. Este proceso, en sí mismo, ya es transformador desde una perspectiva profesional, pues (1) interpela al alumnado a indagar en su trayectoria vital; (2) a vincular su experiencia con las cuestiones planteadas y; (3) a relacionarlo con un elemento visual; pues la imagen, como lenguaje, es una herramienta de representación simbólica que permite registrar y mostrar hechos y experiencias (García-Vera, 2013).

Al proceso de indagación y reflexión personal caracterizado por la búsqueda de la imagen-objeto, le ha seguido una etapa colaborativa, abierta y transformadora en sí misma. Como muestran los relatos, y ya sea a partir de mapas visuales o de modo oral, el uso de las narrativas ha tenido como objetivo abrir en el marco del aula procesos dialógicos y reflexivos que permitan al alumnado rescatar sus experiencias más significativas y vincularlas con su identidad profesional.

El poder transformador de la narrativa reside en su capacidad para potenciar la reflexión y promocionar la participación de todo el alumnado como autores, co-autores y/o receptores (Meza, 2009), pues como se desprende de los relatos asistimos a un proceso colectivo de diálogo, reflexión e interpretación de significados en constante construcción y donde los contrastes de experiencias y perspectivas y los contenidos teóricos y experiencias compartidas han actuado a modo de feedback, facilitando la construcción, de-construcción y re-construcción de conocimiento.

*A partir del objeto o imagen el alumnado comparte una reflexión personal, hacemos especial hincapié para tratar de que emerjan inquietudes y cuestiones (Elena, Currículo, Sociedad y Equipos docentes).*

*La visualización de sus experiencias de escuela en forma de mapa visual me ha sorprendido muy gratamente, sintiéndose libres de crear, de relacionar y de compartir, pero sobre todo de dialogar. Como en el juego de la oca, fueron saltando de tema en tema. El propio diálogo de dónde empezamos y dónde terminamos es el proceso que les ha permitido pensar sobre sus experiencias, han buscado metáforas para dibujar su experiencia y han profundizado en temas que me interesan como la propia identidad docente (Laura, TIC aplicadas a la Educación Infantil).*

*Posteriormente, se les pide que pongan en común las tecnobiografías elaboradas, a nivel individual, en grupo de cuatro-cinco personas, donde deben ahora representar gráficamente, su tecnobiografía respecto a las tecnologías en el ámbito educativo (Patricia, TIC aplicadas a la Educación Infantil).*

Compartir las narrativas ha permitido establecer un diálogo crítico con otros actores, con otras narrativas y abrir espacios de transformación y recreación (Leite, Rivas y Cortés, 2019). La creación de espacios y tiempos para compartir experiencias ha cobrado aún más sentido cuando el profesorado sirviéndose de las tecnologías ha sido capaz de ampliar –virtualmente– los escenarios de aprendizaje y reflexión. En este sentido, la utilización de herramientas como Youtube o Padlet ha facilitado la difusión, representación e intercambio de ideas y experiencias entre el alumnado.

*Se les ofreció la opción la aquellos y aquellas que habían hecho su caja en formato video que lo compartieran en el canal de YouTube de la asignatura y siete alumnos y alumnas se animaron (Estibaliz, Evolución de las Formas y Procesos de la Publicidad).*

*Posteriormente, empleando el Padlet como lugar de encuentro con el alumnado de otras universidades con las que colaboro (Universidad del País Vasco y Universidad de Cantabria). En este espacio del Padlet compartimos para contar nuestra historia (relatos), poniendo en relación diferentes tipos de narrativas visuales (imágenes o videos realizados) y textos (leídos o escritos) que nos permitan dejar huellas de nuestro camino (Patricia, TIC aplicadas a la Educación Infantil).*

De acuerdo con García-Vera (2013), entre las múltiples funciones que tiene el lenguaje de la imagen encontramos su capacidad para “registrar hechos o experiencia o comunicar el relato elaborado, soportar análisis y discusiones, e informar” (p. 74). Este hecho, que se evidencia en el uso que el profesorado ha hecho de las narrativas visuales, ha generado en el alumnado:

- Un proceso individual de reflexión, búsqueda del objeto/imagen y construcción de un discurso coherente.

- El desarrollo de un ejercicio público de comunicación visual, oral y escrita.
- Oportunidades de vincular la experiencia con la identidad y la práctica profesional como ejercicio de aprendizaje y transformación.

Como se evidencia en los relatos, cada experiencia formativa ha sido particular en sí misma. Aunque todas ellas han recurrido a las narrativas visuales como estrategia compartida para iniciar los procesos de reflexión y recuperación de experiencias relevantes, los procesos, las herramientas utilizadas, los contextos, las narrativas y los resultados han sido particulares; pues los discursos, los procesos de reflexión, de interpretación, de construcción y deconstrucción de conocimientos son inherentes a cada experiencia.

## 6. CONCLUSIONES

A pesar de que muchos de los docentes que han participado en el mencionado PIE utilizan estas estrategias formativas desde hace más de quince años, hemos de reconocer que esta experiencia de innovación ha ofrecido al profesorado en general oportunidades de compartir, reflexionar y aprender de un modo colaborativo, pues como equipo técnico así lo hemos observado en los relatos docentes.

De acuerdo con Fernando Hernández (2012) pensamos que es necesario “narrar y documentar los procesos de innovación docente en la universidad (pues)... permiten pensar e indagar sobre las relaciones pedagógicas en la universidad” (p. 26), así como compartir con otros colegas las propuestas desarrolladas con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las diferentes actuaciones –reuniones, seminarios, producción científica, valoración del proyecto...– que se han desarrollado en el marco del PIE han ofrecido oportunidades al profesorado para reflexionar, valorar y mejorar las actuaciones desarrolladas. Dentro de estas actuaciones, el presente trabajo, que analiza los relatos docentes, se posiciona como otro ejercicio más de reflexión en el que se evidencia que el citado proyecto de innovación ha permitido promover procesos de:

### *Ruptura con modelos de enseñanza tradicionales y exclusivamente transmisores*

La utilización de narrativas en el aula ha requerido por parte de los docentes de un ejercicio previo y personal de reflexión que ha supuesto una ruptura metodológica con procesos de enseñanza-aprendizaje unidireccionales y una apuesta por la promoción de aprendizajes dialógicos, relacionales, compartidos y reflexivos. Así mismo, y como nos recuerdan Rivas, Leite y Cortés (2014), el uso formativo de estrategias narrativas requiere de transformar las relaciones (docente-discente y discente-discente) que se producen en el aula, lo que supone una gran responsabilidad y un compromiso ético por parte del docente.

Adoptar una perspectiva indagadora en los escenarios de formación de los futuros profesionales promueve la transformación del paradigma educativo, y requiere, sin duda, de profesorado reflexivo y comprometido capaz de construir espacios para la indagación narrativa que favorezcan el pensamiento narrativo, que promueva otra forma de relacionarse con la experiencia y que generen nuevas preguntas, sentidos y posibilidades (Domingo, Fernández y Santín, 2019).

### *Reflexión individual acerca del valor de la experiencia*

La creación narrativa escrita o la búsqueda de objetos o fotografías vinculados a una premisa ha sido un ejercicio que ha permitido al alumnado rescatar sus experiencias y reflexionar acerca de la misma desde un posicionamiento presente. Como nos recuerdan Domingo, Fernández y Santín (2019), se trata de promover en el alumnado un pensar de la experiencia acerca de sus historias formativas que les permita construir un itinerario formativo en relación con su pasado, presente y futuro.

De un modo particular hemos de considerar que las narraciones ubicadas en contextos escolares nos muestran tanto de un modo implícito como explícito las identidades escolares, personales e institucionales inherentes a cada relato (Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010). Es decir, nos desvelan discursos fuertemente influenciados por dimensiones sociales, personales, políticas, culturales, ideológicas e históricas (Leite, Rivas y Cortés, 2019), que precisan ser expuestos, valorados, discutidos, reflexionados y deconstruidos colectivamente como ejercicio crítico y favorecedor en la construcción de conocimiento compartido. Es quizás, y considerando el modo en el que estos aspectos influyen en la identidad profesional donde las narrativas cobran sentido.

En este sentido, resulta clave entender que la interpretación que el alumnado realiza sobre su experiencia educativa es en sí misma gran parte de su aprendizaje, puesto que en el acto de compartir experiencias se construye un nuevo relato –colectivo– que transforma a cada individuo (Rivas, Leite y Cortés, 2014) y que se configura en torno al pensamiento de la experiencia (Contreras, 2013).

### *Construcción, re-construcción y de-construcción de conocimiento colaborativo*

A partir de narrativas orales, escritas y/o visuales y de procesos reflexivos personales y colectivos se han promovido, tanto en el aula como en otros contextos virtuales o expandidos, procesos dialógicos que han facilitado la construcción, re-construcción y de-construcción de conocimientos, dotando de sentido y valor a la experiencia como dimensión formativa y elemento clave en la configuración de la identidad profesional.

De acuerdo con lo que muestran otras investigaciones realizadas en el ámbito educativo, la narración, como estrategia para iniciar procesos de transformación y aprendizaje facilitan la reflexión personal y colectiva acerca de las marcas que deja la escolaridad (Gutiérrez, Correa, Jiménez e Ibáñez, 2009), de la idealización del profesorado (Márquez, Prados y Padua, 2014), de los posicionamientos éticos, políticos, sociales y culturales (Hernández, Sancho y Creus, 2011), entre otros.

Se trata por tanto de promocionar la Pedagogía narrativa (Domingo, Fernández y Santín, 2019; Meza, 2009) en las experiencias formativas de educación superior con el objetivo de promover la reflexión de las experiencias y la construcción, reconstrucción y deconstrucción de la identidad profesional, pues de acuerdo con Correa, Fernández, Gutiérrez, Losada y Ochoa (2015), como proyecto en continua construcción esta nunca finaliza, es cambiante, situacional y relacional.

## REFERENCIAS

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO-UBA.
- Arriaga, J. y Conde, C. (2009). La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y la Innovación Educativa en la Universidad. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185, 9-19. Doi: 10.3989/arbor.2009.extran1202
- Bach, H. (2007). Composing a Visual Narrative Inquiry. En D. J. Clandinin. (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a Methodology* (pp. 280-307). London: SAGE.
- Barrett, T. (2004). Investigating art criticism in education: an autobiographical narrative. En E. Eisner., y M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 725-749). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Bernete, F. G. (2014). Análisis de contenido. En A. Lucas-Marín. y A. Noboa (Coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Madrid: Fragua.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Cano, M. E., Pons, L. y Lluch, L. (2018). Análisis de experiencias de innovación docente universitarias sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 11-32.
- Chisvert, M. J. T., Palomares, D. M. y Soto, M. D. G. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (Coord.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp. 28-33). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació: ICE.
- Cochran, M. S. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una posición indagadora. En A. Lieberman. y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Barcelona: Octaedro.
- Conle, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3-15.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. Déjame que te cuente. *Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Cornejo, M., Rojas, R. C. y Mendoza, F. (2008). La investigación con Relatos de Vida: Pistas y opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. Doi:10.4067/S0718-22282008000100004
- Correa, J. M., Aberasturi, E. J. y Gutiérrez, L. P. C. (2010). Elkarrikertuz: Indagar e innovar en la docencia universitaria. La génesis y proyección de un equipo de universidad expandida. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 107-130.
- Correa, J. M., Aberasturi, E. J. y Gutiérrez, L. P. (2010). El e portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: Las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Revista Docencia Universitaria*, 3, 117.
- Correa, J. M., Fernández, L., Gutiérrez-Cabello, A., Losada, D. y Ochoa-Aizpurua, B. (2015). Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56. Doi: 10.17398/1695-288X.14.1.45

- Correa, J. M. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra? TIC, género y narrativas visuales de futuras maestras de educación infantil. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 256-268. Doi :10.1344/reire2015.8.28219
- Correa, J. M., Aberasturi, E. J. y Gutiérrez, A. C. (2016). Ciudadanía digital, activismo docente y formación de futuras maestras de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 39-54. doi: 10.17398/1695-288X.15.2.39
- Cortés, P., Leite, A., Prados, E. y González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 209-222). Barcelona: Octaedro.
- Cortés, P. G., Sánchez, F. y González, B. A. (2018). Docencia Universitaria y trabajo cooperativo. Una revisión crítica. En E. Vila, V. Martín y E. Sierra (Coords.). *Las competencias transversales en la docencia universitaria* (pp. 103-114). Granada: GEU Editorial.
- Cortés, P. G., González, B. A. y Padua, D. A. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 275-298.
- Domingo, J. S. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M. H. Menna Barreto Abrahão y A. Bolívar (Coords.). *La investigación (auto) biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 110-141). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Domingo, J. C., Fernández, E. Q. y Santín, A. P. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. Doi: 10.24310/mgnmar.v0i0.6624
- Fernández, M. C., Pascual, H. M. O. y Romero, M. A. L. (2018). Características del alumnado de los grados de Magisterio en las nuevas metodologías del EEES. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 87-108). Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García-Vera, A. B. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 69-79.
- González, B. A., Leite, A. E. M. y Rivas, J. I. F. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En M. T. Castilla y V. Martín Solbes (Coords.), *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp.127-142). Barcelona: Octaedro.
- González, B. A., Cortés, P. G. y Mañas, M. O. (2019). Resiliencia y educación superior en España. Una perspectiva desde la transversalidad. En E. Lugo et al. (Coords). *Temas transversales en educación superior, perspectivas y estudios en casos* (pp. 89-110). Ciudad de México: Juan Pablo Editores.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245. Doi: 10.35362/rie490681
- Gutiérrez, L. C., Correa, J. M. G., Jiménez de Aberasturi, E. A. e Ibáñez, A. E. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Prácticum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- Hernandez-Castilla, R. (2009). El maestro en la Unión Europea: La Europa de la competencias. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 467-482. Doi: 10.15366/tp

- Hernández-Hernández, F. (2012). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En J. M. Correa Gorospe. y E. Aberasturi Apraiz (Coords.), *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa* (pp. 24-41). Donostia-San Sebastián: EHU/UPV.
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Creus, A. (2011). Lo que hemos aprendido a la hora de llevar a cabo historias de vida a partir de cuatro proyectos de investigación. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hernández, F. y Onsés, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: geneología, derivas y expansiones. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 195-208). Barcelona: Octaedro.
- Herrera, D. P., Jiménez, R. C. y Rivas, J. I. F. (2008). Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA. *Revista Educaçao Unisinos*, 12(3), 226-237.
- Leite, A. E., Rivas, J. I. y Cortés, P. (2019). Narrativas, enseñanza y universidad. En M. C. Rinaudo, P. V. Paoloni. y R. B. Martín. (Coords.). *Comunidades: Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp.63-73). Argentina: Eduvim.
- Márquez, M. J. (2012). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- Márquez, M., Prados, E. y Padua, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. *Bioeducamos. Tendencias Pedagógicas*, 24, 113-132.
- Marzal, M. Á. (2008). La alfabetización en información como dimensión de un nuevo modelo educativo: la innovación docente desde la documentación y los CRAI. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11(2), 41-66. Doi: 10.5944/ried.2.11.930
- Matas, A., Tójar, J. C. y Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506104.pdf>
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(1), 1-11.
- Meza, J. L. R. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Actualidades pedagógicas*, 1(54), 97-105. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=ap>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graò.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: University of New York. Recuperado de <http://home.uchicago.edu/~rjr6/articles/polkinghorne.pdf>
- Porta, L., De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19(2), 43-49. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/d671/7e0535c6f8de372a71a8fd032fec27318db9.pdf>
- Prados, M. E., Márquez, M. J., y Padua, D. (2017). Life stories as a biographic- narrative method. How to listen to silenced voices. *Revista Procedia and Behavioral Sciences*, 237, 962-967.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Ciudad de México, Siglo XXI.

- Rivas, M. N. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (Eds.), *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17- 36). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J. I., Herrera, D., Jiménez, R. y Leite, A. (2009). Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje. En A. García Valcárcel. (Coord.), *Experiencias de innovación docente universitaria* (pp. 0-20). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Rivas, J. I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Rivas, J. I. y Leite, A. (2013). Aprender la profesión desde el pupitre. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 34-37.
- Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa*, 18(2), 13-23.
- Rivas, J. I. R. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Rivas, J. I., Cortés, P. y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. y Almirón, N. (2013). Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo: el caso de la Universitat Pompeu Fabra. *Aula Abierta*, 41(1), 99-110.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Zabalza, M. Á. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 6, 113-136. Doi: 10.18172/con.531
- Zeichener, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Investigación educativa y narrativas pedagógicas: aportes metodológicos para un campo en construcción

*Educational research and pedagogical narratives: methodological contributions for a field under construction*

Cynthia Bustelo,\* María Eugenia Míguez\*\*

Recibido: 26 de mayo de 2020 Aceptado: 11 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Bustelo, C., Míguez, M. E (2020). Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 211-229

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9329>

## RESUMEN

En el presente artículo presentaremos dos trabajos de investigación desarrollados en clave narrativa y (auto) biográfica producidos en el marco de un Proyecto de Investigación UBACyT en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Ambos trabajos tuvieron como objeto de análisis las experiencias formativas de estudiantes vinculados a propuestas educativas en los bordes del sistema escolar. La pregunta por cómo reconstruir estas experiencias nos llevó a dialogar, problematizar y sistematizar las herramientas para la recolección y tratamiento de datos que utilizamos en nuestras tesis. A partir de este ejercicio reflexivo logramos compartir “momentos” comunes que atravesaron nuestros trabajos de investigación en términos metodológicos. Lejos de establecer “modelos” o “recetas” a seguir, este artículo busca socializar nuestros saberes de experiencia en este campo de investigación para plantear potencialidades, hallazgos y limitaciones (epistemológicas, prácticas y políticas) del enfoque biográfico narrativo en educación.

**Palabras clave:** investigación educativa; experiencias de formación; narrativas pedagógicas

## ABSTRACT

This paper presents two research works developed in narrative and (auto) biographical key produced within the framework of an UBACyT Research Project at the Faculty of Philosophy and Letters, University of Buenos Aires. The training experiences of students linked to educational proposals on the edges of the school system remains under review. Rebuilding these experiences led us to dialogue, problematize and systematize the tools for data collection and treatment that we use in our theses. From this reflective exercise we managed to share common “moments” that our research works went through in methodological terms. Far from establishing “models” or “recipes” to follow, we seek to socialize our knowledge of experience in this field of research to propose potentialities, findings and limitations (epistemological, practical and political) of the narrative biographical approach in education.

**Keywords:** educational investigation; training experiences; pedagogical narratives



\*Cynthia Bustelo, [0000-0002-8640-8124](https://orcid.org/0000-0002-8640-8124)  
Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Argentina)  
[busteloce@gmail.com](mailto:busteloce@gmail.com)

\*\*María Eugenia Míguez, [0000-0001-9665-6132](https://orcid.org/0000-0001-9665-6132)  
Facultad de Derecho, UBA (Argentina)  
[memiguez@derecho.uba.ar](mailto:memiguez@derecho.uba.ar)

## 1. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO NARRATIVA PEDAGÓGICA. PRIMERAS APROXIMACIONES

En las páginas que siguen compartiremos el proceso de investigación de dos tesis producidas en clave narrativa y autobiográfica<sup>1</sup> con la intención de poner en diálogo el saber de experiencia que construimos como tesis comprometidas con los mundos que indagamos. Acordamos con Yelaide, Alvare y Porta (2015) en:

La idea de que una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica –como podría ser la utilización del enfoque biográfico-narrativo–, sino que además constituye otro modo de conocer. Una forma que es eminentemente política al invertir la ecuación y remarcar que la investigación es un tipo de narrativa (citado en Porta y Ramallo, 2018, p. 66).

En este sentido, el enfoque propone objetivos metodológicos, epistemológicos y políticos que buscan potenciar las posibilidades políticas en las personas reivindicando otras formas de ser, saber y conocer que (nos) afecten como investigadores y educadores comprometidos con el relato del otro/a.

Durante el trabajo de investigación las autoras hemos conversado sobre nuestras preocupaciones, interrogantes y dudas en torno a la construcción metodológica de las tesis en cuestión. Ambas poseen como objeto/sujeto de estudio las experiencias de formación de estudiantes que participaron en propuestas educativas que hemos llamado en/contra los bordes del sistema escolar. Algunas de estas preocupaciones surgían al calor de decidir cuál sería el modo correcto de acercarnos a las experiencias. Si bien coincidimos en que no existe una única forma de hacerlo, los aportes de Larrosa (2009) nos invitaron a reflexionar. El autor sostiene,

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

De este modo, apostamos a la construcción de relatos de experiencias de formación buscando desarrollar un lenguaje propio que nos permita tomar la palabra, construir una posición de

---

1 Tesis Doctoral titulada “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica”. Autora: Cynthia Bustelo. Dirigida por el Dr. Daniel Suárez y el Dr. Juan Pablo Parchuc. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>

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

enunciación en conjunto con otras voces que componen los mundos que indagamos. La narrativa no es solo el medio para acercarnos a ellas, sino el lugar. Este lugar no es neutro, sino que se conforma como un espacio común de negociación, de interpretación de sentidos. Este espacio será habitable si se construye colectivamente. Y si colectivamente perseguimos objetivos en común valorando y promoviendo la pluralidad de voces. Entonces, consideramos imperiosa la pregunta sobre cómo contar la experiencia a partir de relatos. ¿Por qué elegimos ciertos sujetos y no otros? ¿Cómo presentamos los relatos? ¿Quién es el/la autor/a? ¿Cómo conformamos un espacio biográfico (Arfuch, 2002) donde lo diverso, lo diferente tenga lugar? Las palabras de Arnaus (2008) nos advierten sobre ello:

Tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría-práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras. (p. 73)

Esta advertencia supone un desafío: intentar no traicionar la confianza y la intimidad que compartimos con los sujetos y sus historias. Intentar no cristalizar ni imponer al relato de los/as protagonistas categorías analíticas extranjeras, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas para comprender experiencias educativas. En palabras de Larrosa (2002) “tener y vivir el saber de la experiencia exige cultivar el “arte del encuentro” con uno mismo, con el otro y abrir espacios para que algo nos acontezca o nos toque” (citado por Clementino de Souza, 2015, p. 119).

En este sentido, la opción metodológica no es neutral, tampoco constituye una técnica para aplicar a nuestro “objeto de estudio”. El enfoque auto biográfico narrativo nos permite repensar los vínculos que construimos al “hacer” investigación. En este punto, rompe con la relación sujeto-objeto de la epistemología tradicional en tanto el/la investigadora y los/as participantes son sujetos de la experiencia y sus deseos, miedos, emociones son parte de la investigación.

Para comenzar compartiremos brevemente los recorridos realizados por cada autora en el trabajo de su tesis. Luego expondremos los caminos de construcción metodológica que desarrollamos a partir de estos trabajos, partiendo de las entrevistas narrativas hasta la construcción de núcleos de sentido y posibles modos de textualizar las experiencias de formación.

## 2. LOS MOMENTOS Y LAS TESIS. MOVIMIENTOS, RESONANCIAS Y DESAFÍOS

En el marco del proyecto de investigación del cual formamos parte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y como iniciativa de nuestro director, las autoras sostuvimos un diálogo ininterrumpido para la producción de las tesis. Estos diálogos despertaron inquietudes, certezas y preocupaciones, generalmente vinculadas a la reflexión metodológica de nuestros trabajos. En este apartado, buscaremos reflexionar, cada una desde su experiencia, sobre el camino metodológico realizado. Como podrá verse, ambas tesis dialogan entre sí, proponiendo cada una formas de acercarse y narrar las experiencias que indagamos. Por lo tanto, comenzará una escritura en primera persona, diferenciando ambos trabajos y sus experiencias de indagación.

## 2.1 Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y autobiográfica

En lo que sigue, referiré a cómo se materializaron y qué significaciones adquirieron los momentos metodológicos de la tesis doctoral que da nombre a este apartado. Esta tesis tuvo como propósito indagar, reconstruir e interpretar experiencias de formación en contextos de encierro que hayan resultado significativas en tanto habilitaron algún quiebre en la vida de las personas detenidas, provocando reposicionamientos subjetivos y colectivos.

La estrategia de indagación elegida fue cualitativa, en una vertiente narrativa y (auto) biográfica que vincula educación y narración a través de la reconstrucción de relatos de experiencia para comprender los modos de decir y hacer, los procesos, las tácticas que pusieron en juego las personas que lograron interrumpir, re significar y resistir el encierro.

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

Para comenzar, vale aclarar que conocí a las personas participantes de esta investigación en diversos momentos de mi recorrido como educadora y coordinadora de actividades educativas y culturales en cárceles. A ninguna de ellas la convoqué a contar su historia sin conocerla previamente, pero no tuve con todas el mismo nivel de contacto, confianza e intimidad. La intención fue acompañar un “camino hacia sí” (Jossó, 2014) a través de la escritura de relatos de experiencia en torno a un interrogante: “¿Qué fue significativo en tu recorrido educativo en el encierro?” De ahí se abrían preguntas acerca de las condiciones institucionales, pedagógicas, subjetivas, acerca de las condiciones de producción de un trayecto educativo en el marco de su historia de vida, atravesada por la educación y por la privación de la libertad. El “procedimiento de exploración personalizada” que propone Delory-Momberger (2009), resultó valioso para comprender cómo operan dos lógicas que se tensan en el encierro: la educativa y la punitiva, que configuran prácticas de producción de identidad. Y a su vez, para entender cómo esas identidades se construyen en la trama narrativa.

Vale aclarar también que tres de las personas participantes (Lili, Cacho y Lidia), ya estaban en libertad cuando comenzamos el intercambio narrativo, lo cual facilitó los encuentros, las idas y vueltas de reescritura, la posibilidad de acompañarlos en sus tareas cotidianas, de militancia, de docencia o artísticas. Con uno de ellos, José, comenzamos el trabajo cuando estaba detenido. Luego fue trasladado a otro penal y los últimos intercambios los realizamos cuando estaba en libertad. Con Waikiki hicimos todo el proceso durante su encierro en la cárcel de Devoto y, recién cuando yo estaba redactando el final de la tesis, él obtuvo su libertad.

La historia del proceso de investigación comenzó con José, uno de los participantes más comprometidos del Taller de narrativa y expresión que dicté en el año 2011 a través de un proyec-

to sociocultural del que participaba como docente y coordinadora pedagógica. A principios del 2012, le ofrecimos, junto con mi compañera, que fuera el referente del taller en su pabellón. Teníamos un contacto muy frecuente, de aproximadamente tres veces por semana, y de mucha intensidad en la tarea.

Con José, ese vínculo que comenzó siendo de educadora-participante del taller, fue tomando distintas formas. Por eso, y porque juzgué su experiencia interesante, cuando decidí comenzar la investigación, le propuse que fuese uno de los participantes. En mi recorrido de investigación, poder re-posicionarme como educadora e investigadora en distintos momentos, anuda una dificultad que aún no pude desatar. Sin embargo, empecé con José, a quien ya conocía y quien se mostró siempre tan disponible, que ese primer intercambio narrativo resultaba liviano, fluido, interesante. Él comenzó a escribir sus relatos, yo hacía una lectura interesada, y luego le pedía que él re-escribiera o focalizara cierta temática, cierto núcleo que condensaba o anticipaba sentido.

En el transcurso del trabajo con José, ocurrió una situación que se tornó obstáculo para llevar adelante el proceso de investigación: el traslado de José al Penal de Roca mientras estábamos en el momento más vital de los intercambios narrativos. Los traslados son imprevistos, momentos de desarme. Estrategias disciplinarias para desfragmentar, para volver a romper, para volver a encontrarse consigo mismo, pero deshabitado. A José lo trasladaron lejos. Era difícil para mí ir a visitarlo. Y su traslado fue un hito importante tanto en mi recorrido de investigación como en el proyecto del cual formaba parte. Sin embargo, a los pocos días me sorprendió un llamado del Jefe de Educación del Penal de Roca: quería confirmar las virtudes de José como docente. José se había ofrecido como facilitador de un taller de literatura y fue suficiente con mi aval telefónico para que aquel agente penitenciario le permitiera a José gestionar, organizar y llevar a cabo un taller hasta el último traslado que tuvo, meses más tarde, a la cárcel de Esquel. Yo le pedí al Jefe de Educación que fuera el intermediario de un intercambio epistolar con José. Así fue como nuestra indagación de enfoque biográfico y narrativo pudo continuar por correo electrónico y llamados telefónicos al penal –mediada por el Jefe de Educación de Roca–, esto es un ejemplo de cómo este tipo de investigación se realiza en un “marco de colaboración” (Arnaus, 2008; Clandinin y Connelly, 2008). Sobre todo, de las personas participantes, que son las protagonistas y autoras de su propia biografía, como también de los distintos actores institucionales, engranaje indisociable que está en juego cuando se emprende un trabajo de investigación de este tipo. Todos los intercambios narrativos que realicé tuvieron sus vicisitudes, el proceso con José fue el más significativo en términos de obstáculos que debieron sortearse. De modo que la flexibilidad metodológica, me permitió que en cada caso se pudieran construir de distintas formas los relatos de sí.

Waikiki, que todavía se encontraba privado de su libertad, escribía mucho, su producción literaria era muy prolífica. Sin embargo, muchas veces, prefirió grabar relatos oralmente, ya que manifestaba no querer escribirlos. Cuando nos encontrábamos en el Centro Universitario Devoto (alojado en el Complejo Penitenciario Federal de Villa Devoto), yo le indicaba algunas preguntas que orientaban la conversación y él luego las grababa en su aula solo, donde decía sentirse más cómodo. Otras veces llevé un pen drive, un objeto que, como cualquier otro tipo de dispositivo electrónico, no es posible ingresar a la cárcel, salvo que sea autorizado de antemano. En el CUD pudimos realizar entrevistas narrativas, más allá de que siempre había mucha gente circulando, el ambiente era muy ruidoso y la acústica dificultaba la posterior desgrabación.

A Lili la conocí primero a través de su poesía y luego, personalmente cuando ya se encontraba en libertad. Presencé las clases de poesía que coordinaba en la cárcel, en su “segunda vuelta”. Recuerdo que nos encontramos en una esquina para ir juntas en auto, aquella fue una entrevista narrativa en sí misma. Las líneas que luego pude recomponer de esa charla fueron fundamentales. Cada vez que Lili habló, esta investigación creció. Luego, escribió algunos relatos que se profundizaron en posteriores entrevistas que tuvieron lugar en la sede de YoNoFui, la organización a la que ella pertenece, y en su propio departamento, en el que vivía junto a su padre. Con Lili, con Cacho y con Lidia nos volvimos a encontrar en muchos de los eventos a los que concurrieron para relatar su experiencia, ya como “liberados”. Esos “relatos de sí”, aunque en otro marco, también alimentaron e informaron esta investigación, incluirlos fue una decisión metodológica.

A Lidia la conocí en el año 2012. Yo le solicité ayuda para un hombre detenido, nacido en Islas Canarias, que necesitaba encontrar un domicilio para poder obtener salidas transitorias. Me contactaron con Lidia, que en ese momento ya estaba en libertad y coordinaba el Foro de Personas Privadas de Libertad, Liberados y Liberadas. Así comenzó el vínculo con Lidia y a medida que mi participación se fue haciendo cada vez mayor en las actividades en y sobre educación en contextos de encierro me crucé con ella en muchas ocasiones más. Debido a esto, me atreví a preguntarle si quería ser parte de esta investigación. Su historia y su reposicionamiento merecían ser contados. Lidia escribía con soltura y me enviaba sus textos por correo electrónico. Luego, estos relatos de sí fueron creciendo en las conferencias y eventos a los que era invitada, ella como expositora y yo como participante. En dos oportunidades la invité a dialogar con Cacho, otro de los participantes de esta investigación. En la segunda oportunidad, Lidia, Cacho y Waikiki se encontraron en el aula de Filosofía y Letras del CUD. Waikiki aún estaba detenido, Lidia y Cacho fueron invitados en el marco de un ciclo que organizamos desde el Taller de educación popular. En esa ocasión, la charla fue sobre liberados y liberadas que trabajan, militan y forman parte de organizaciones en defensa de los derechos de las personas privadas de su libertad y liberados/as. De aquel rico intercambio, también se nutre el material de los relatos de experiencia que esta tesis reconstruye.

A Cacho, a quien también conocí en distintas actividades del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), al igual que a Lidia, lo llamé en una ocasión de dificultad relacionada con el traslado de Sergio, uno de nuestros poetas presos, al cual no podíamos ubicar. Cacho lo encontró en el Penal de Santiago del Estero. Gracias a ese dato, pudimos enviarle una carta junto con la revista La Resistencia, en la cual él había escrito, y los saludos de los compañeros detenidos y profesores que lo habíamos conocido. Yo ya creía haber “cerrado” el número de historias a reconstruir pero conociendo la potencia de la historia de Cacho, lo invité a formar parte del proceso de investigación. Si investigar es también escuchar sensiblemente lo necesario, lo que debe ser escuchado, lo que no fue escuchado y socializado; Cacho no podía faltar en una reconstrucción de experiencias de formación en cárceles. No podía dejar de estar presente en esta tesis. Con Cacho nos fuimos encontrando en distintos bares porteños para iniciar el intercambio narrativo. Él prefería escribir, enviarme sus textos por correo y encontrarnos a discutirlos, pensarlos, y recibir una devolución en persona. El habla mucho, casi todo el tiempo de su paso por la cárcel, porque su vida afuera, en libertad, dialoga constantemente con el encierro. Porque después de veinte años preso, su vida es, sobre todo, su paso por la cárcel.

Por último, considero necesario detenerme en un punto fundamental respecto de las decisiones epistemo-políticas tomadas. En este caso, profundizaré el aspecto de la reconstrucción de los relatos. Trabajé la primera historia, la de José, con un periodista especializado en biografías. En sus encuentros adquirí herramientas que notaba que me faltaban para la tarea que quería llevar adelante. Luego, tuvo lugar un segundo momento de escritura, más precisamente de edición, que realicé junto con Cacho y Lili. Ambos fueron colaboradores en cuestiones de redacción, sintaxis, ortografía y construcción conceptual de las historias. Tuvieron la oportunidad de leer sus propias historias y las de los otros, y aportar desde su experiencia y saber cuestiones referidas a la situación de encierro, a las formas de escritura y comprensión integral de los relatos.

Luego de finalizar la producción de cada historia de formación, éstas fueron enviadas a sus protagonistas para que ellos pudieran acordar, modificar, agregar, retocar o, simplemente, aceptar que sus historias quedaran como estaban y sean publicadas en la tesis. A mi entender, el trabajo de edición colectiva constituye un rasgo tan novedoso como necesario para la construcción metodológica de la investigación narrativa y (auto)biográfica y para contribuir a una indagación que busca producir conocimiento colectivo y emancipatorio que intenta despegarse de formas canónicas que refuerzan la desigualdad social. En ese mismo sentido, cabe resaltar lo valioso que fue para mí ese trabajo de conversación y edición, donde las historias crecieron con los comentarios y aportes de los/as protagonistas; una muestra clara de que en la experiencia hay un saber y de que ese saber singular los hace dueños de una capacidad de relatarla. No caben dudas, ellos y ellas son los mejores narradores de sus historias. En todas las historias la cárcel es “hablada” con una soltura que solo puede mostrar el conocimiento de quien estuvo adentro. Esa experiencia localizada, singular, sensible, es parte de su historia, y ellos tienen herramientas para contarla. Conocen la cárcel, la recorrieron, saben sus vericuetos, sus huecos y su superficie. Conocen sus habitantes, sus puntos de fuga.

Estas cinco historias comparten un hilo por el cual caminarlas: sus protagonistas diseñaron tácticas, encontraron atajos, actuaron con astucia, se toparon con lo aleatorio en el reino de lo discrecional y lo arbitrario. Movilizaron herramientas personales y colectivas, pidieron ayuda, se aferraron a un otro. Conocieron el terreno y lo utilizaron a su favor, y, en muchos casos, después compartieron y socializaron esas tácticas para tornarlas colectivas. Construyeron un saber, le dieron forma y lo pusieron a disposición. Con ese saber resistieron, diluyeron las marcas del encierro, se reconstituyeron, reconfiguraron espacios, movilizaron colectivos. Ellos y ellas, transitaron y resistieron el encierro a través de la experiencia de formación.

## **2.2 Experiencias de formación en programas de terminalidad educativa: el caso del Plan de Finalización de Estudios Secundarios “FinEs 2”**

En este apartado realizaré una breve síntesis de los pasos o el camino que tomé en la construcción de la tesis de Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas –Facultad de Filosofía y Letras, UBA–. Esta tesis tuvo como objetivos: describir, analizar e interpretar las experiencias de formación de los/as estudiantes del Plan FinEs 2 a partir de la construcción y reconstrucción narrativa de sus experiencias concibiendo como posibles dimensiones el tiempo, el espacio y los otros.

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

Si bien mi interés por la educación permanente de jóvenes y adultos/as había comenzado durante mi formación de grado (realicé diversos trabajos de investigación en bachilleratos de jóvenes y adultos/as gestionados por agrupaciones sociales y políticas), esta política educativa llamaba poderosamente mi atención dado que proponía una modalidad de cursada flexible, en espacios comunitarios y desde el enfoque de la educación popular. Fue así que comencé a involucrarme en el plan FinEs 2. Mi primer acercamiento fue como profesora. Meses más tarde ocuparía el cargo de coordinadora administrativa y luego, pedagógica en el distrito de Vicente López, Provincia de Buenos Aires. Conocí diversos actores territoriales, referentes educativos y de organizaciones sociales. Mi inserción en el plan facilitó que encontrara interlocutores e informantes claves que guiaran la investigación. Con esto quiero decir, que llegué a los cuatro estudiantes que se transformaron en los protagonistas de esta tesis porque los/as conocí en los territorios que recorrí como parte de mi investigación, pero también, como parte de mi trabajo en el plan FinEs 2. Me preguntaba si “ser parte” cambiaría la percepción y no lograría el distanciamiento necesario para una investigación científica. Sentía la tensión entre el adentro y el afuera, entre la distancia y la pertenencia. El “estar allí” y “aquí”. Si bien no puedo afirmar que existe una única manera de estar en el mundo investigado, de ser parte, de desarrollar la capacidad del anfibio (Svampa, 2007), encontré en el enfoque biográfico narrativo posibilidades. Los relatos, narrar historias, narrar experiencias de formación nos unía, y a la vez nos permitía tomar distancia de aquellas experiencias. Poner en papel las palabras que circulaban en nuestros encuentros habilitaba un espacio común, el de la narrativa. Allí, en ese territorio podíamos negociar los sentidos, leer y releer para opinar, emocionarnos, discutir y generar “campos de inteligibilidad” (Bolívar, 2002). En este sentido, me nutrí de la Investigación Acción Participativa, especialmente de los aportes de Fals Borda (1991, 2008), en tanto repiensa la relación sujeto-objeto de conocimiento superando las dicotomías entre investigador e investigado, entre estudiante y maestro, poniendo como prioridad la producción de conocimiento situado a partir del diálogo con quienes construyen la realidad día a día.

Dado que el interés de este artículo radica en compartir con los/as lectores/as la construcción metodológica de nuestras tesis, haré lo posible por describir brevemente las decisiones que tomé hasta conceptualizar las experiencias formativas de los/as estudiantes: Mary, Lucas, Marcelo y Gaby. Pensar en experiencias de formación más que en trayectorias fue lo que me permitió abrir sentidos para considerar no solo a las trayectorias en términos amplios, sino también a la escuela y el territorio como espacios de formación.

Conocí a Mary en el barrio El Ceibo, ella era referente de FinEs 2 allí. Teníamos buena relación, siempre conversábamos antes de entrar a clases. No fue mi alumna, pero estuvo muy presente en las clases. Conversando con ella su perfil me pareció sumamente interesante. Era referente del plan, vivía en el barrio hacía muchos años, y parecía tener una buena relación con docentes,

estudiantes, y con los/as vecinos/as del barrio. Me llamaba la atención su costado solidario de militante social, preocupada por la educación de sus vecinos/as.

A Lucas lo conocí a través de la Inspectora de Adultos de La Matanza. Ella se mostraba muy entusiasmada en que pudiera entrevistarlo. “Es muy interesante su historia”, me dijo. Acepté. El caso era peculiar, había terminado la secundaria en FinEs 2 y se había convertido en profesor del plan. Daba Matemáticas en una sede cercana a su casa. ¿Cómo lo había logrado? ¿Cómo se sentiría en ese nuevo rol?

Marcelo fue un caso especial, él vivía circunstancialmente en Vicente López, pero toda su vida había vivido en La Matanza. El único vínculo que mantenía con su barrio era cursar el plan FinEs 2 allí. Esto llamaba mi atención. Su historia de desarraigo resultaba interesante para pensar y conocer qué cualidades tenía el Plan FinEs 2 que era lo único que motivaba a Marcelo a volver a su ciudad natal.

Gaby fue la última estudiante que entrevisté. Buscaba un perfil vinculado a programas sociales. Gaby pertenecía al Ellas Hacen, un programa del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación para la inclusión de mujeres a cooperativas de trabajo. Desde ese lugar, ella era referente educativa. La sede que abría y cerraba quedaba a unas cuadras de su casa. Su hija, la más pequeña, de los seis, la acompañaba siempre hasta allí. La conocí a través de Marcela, una docente del plan que trabajaba en Gregorio de Laferrere en La Matanza. Marcela y yo éramos compañeras de trabajo. Teníamos un cariño especial entre nosotras. Esto me permitió llegar a la sede Fidel Castro, a Gaby y su historia.

Me gustaría aclarar que, si bien decidí focalizarme en estas cuatro experiencias, fueron muchos los y las estudiantes que conocí, en Vicente López y en La Matanza. Por distintas causas –que presento en la tesis– ellos cuatro se convirtieron en los protagonistas de la investigación, en los habitantes elegidos de los territorios complejos que transitamos. El territorio siempre está siendo vivido, habitado. Está siendo un suelo con sentidos, un espacio con experiencias. Fue así que propuse pensar y reflexionar sobre la categoría territorio como un entramado de sentidos. Estos sentidos no son naturales, ni neutrales, por el contrario, son construidos social política y pedagógicamente. La intención será pensar el territorio en clave pedagógica: comprender cómo esta experiencia educativa se desarrolla en el territorio y los diversos sentidos que los actores construyen y reconstruyen allí, en ese cruce entre el territorio y la terminalidad educativa. Ahora bien, éste no es un territorio vacío, llano, deshabitado. El territorio se conforma de habitantes, como Mary, Lucas, Marcelo y Gaby, cuyas historias dan sentido al mismo.

Cada relato fue producto de encuentros en el barrio, en sus casas, en las sedes donde se desarrollaba el plan FinEs. Comencé realizando un guión con preguntas comunes para los/as cuatro: ¿Cómo conociste la propuesta del plan FinEs 2? ¿Cuándo se vio interrumpida tu trayectoria educativa? ¿Por qué? ¿Intentaste finalizar tus estudios a través de otras propuestas? ¿Cuáles? Luego, procedía a la desgrabación de las entrevistas. A partir de allí, construía nuevas preguntas, personalizadas, de acuerdo a los momentos significativos que cada uno/a había narrado. En el siguiente encuentro leíamos juntos la entrevista y preguntaba si podían ampliar aquello que me habían contado. A algunos de ellos les pedí la escritura de una escena significativa de su expe-

riencia en el plan, como así también una línea de tiempo de su trayectoria educativa. A partir de estas instancias de retroalimentación los relatos se fueron modificando. Podríamos decir, que fueron producto de la negociación y reflexión entre los involucrados en el proceso de investigación. Esto significa que mi voz como investigadora estuvo implicada en la escritura. Hacerlo de esta manera tuvo como objetivo reconocer mi punto de enunciación y la coautoría de los relatos, buscando visibilizar un proceso compartido entre los protagonistas y la investigadora.

En cada caso, fui conversando no solo con ellos, sino también con otros informantes claves que me permitieron realizar una triangulación. Además, fue de suma importancia realizar observaciones, lecturas del marco normativo y entrevistas con inspectores/as de la modalidad de jóvenes y adultos de ambos distritos. Incluso con asesores/as de la modalidad en la Dirección General de Cultura y Educación en la Ciudad de La Plata. Todo este material empírico me permitía construir las primeras versiones de los relatos de experiencias de formación que luego eran compartidas con los/as estudiantes. Cada relato llevó diversas versiones hasta llegar a la versión definitiva.

El trabajo de reinterpretación y análisis de los relatos de experiencias de formación me permitió construir núcleos de sentido. Comencé comparando las narrativas, ¿cuáles son los hilos comunes de estos relatos? Es difícil no pensar en las recurrencias. Con esto quiero decir que a medida que iba desarrollando las entrevistas con los/as estudiantes era inevitable compararlas ya que encontraba en sus relatos algunos puntos de encuentro. Si bien no fue la intención de este trabajo establecer categorías donde ubicar cada vida narrada, sí constituye un elemento interesante poder pensar en que estas experiencias tienen puntos en común. Desde este lugar, existen miradas compartidas acerca de ciertas características del Plan. Por un lado, las cuatro historias resaltan aspectos sobre el espacio y tiempo que propone el Plan FinEs 2 para finalizar los estudios secundarios. Por otro lado, aparece como positivo el respeto y puesta en valor de los saberes previos de los/as estudiantes, el debate y el aprendizaje colectivo que proponen los/as profesores/as. El vínculo con otros que se produce a través del contacto, el encuentro, la conformación de grupos, funciona como contención y motor para alcanzar el objetivo personal pero a la vez colectivo de terminar la escuela secundaria.

Estos núcleos de sentido vinculados al “tiempo, el espacio y los otros” nos permiten repensar las experiencias y con ellas la formación. Por un lado, para concebir a la formación en sentido amplio, como un proceso individual y fundamentalmente social que se desarrolla en un tiempo y espacio. Las experiencias no son lineales ni tampoco suponen un punto de partida y de llegada. Lo que puedo sostener a partir de este proceso de interpretación y análisis es que los tiempos, los espacios y el vínculo con los otros habilitaron en los/as estudiantes del Plan FinEs 2 –en Mary, Lucas, Marcelo y Gaby– ciertas experiencias formativas.

Estos núcleos o dimensiones de la experiencia aparecen en cada relato de distinta manera. Cada uno de los/as protagonistas vivió el espacio, el tiempo y vínculo con los otros de diversos modos. Lo que busqué en cada relato fue resaltar los sentidos que cobraban para ellos estas dimensiones.

En síntesis, la intención de este apartado fue compartir, aunque de manera escueta, cómo llegué a las “categorías nómades” para pensar el Plan FinEs 2 y las experiencias de los/as estu-

diantes allí. Podemos decir que las experiencias de formación no se dan en el vacío, sino ancladas en territorios, tampoco se viven en solitario, sino en relación con otros, con la presencia de otros y otras. La apuesta por visibilizar las voces de los/as estudiantes: Mary, Lucas, Marcelo y Gaby, no tuvo como propósito producir generalizaciones que, una vez enunciadas, permitieran explicar luego cualquier otro caso singular. Tampoco la intención fue presentarlas como casos atípicos o como héroes/heroínas sociales. Más bien lo que intentaron los relatos fue reconstruir la experiencia formativa de cada uno y cada una para reflexionar sobre la potencialidad de la producción de relatos polifónicos en el campo pedagógico.

### **3. LOS “MOMENTOS” DEL ENFOQUE NARRATIVO Y (AUTO) BIOGRÁFICO. (DES) COMPONER EL SABER DE EXPERIENCIA**

Describir brevemente nuestros recorridos de investigación nos permite adentrarnos en un diálogo más profundo sobre lo que denominamos los “momentos” de la investigación y (des)componer nuestro propio saber de experiencia. Si bien cada una de nosotras tomó distintas decisiones en este recorrido podríamos decir que estos “momentos” fueron comunes en ambas tesis: la entrevista narrativa, la producción de los relatos de experiencia, la construcción de núcleos de sentido y la textualización. En el siguiente apartado desarrollaremos cada uno de ellos destacando las potencialidades y limitaciones que presentan para la investigación educativa con enfoque biográfico narrativo.

#### **3.1 Entrevistas narrativas, una vía posible para indagar y conocer las experiencias de formación**

Dentro de las estrategias que adoptamos para acercarnos a las experiencias de los/as estudiantes encontramos la entrevista narrativa. Connelly y Clandinin (2008) hablan de narrativas compartidas e insisten en la igualdad y confianza para obtener una auténtica auto narrativa. Se trata de generar un espacio de diálogo y horizontalidad, un espacio de encuentro que dé lugar a una comunidad de sentido entre investigadores/as e informantes. Señalan que estas entrevistas son interactivas y que los/as investigadoras tratan de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios en la vida de los sujetos. Desde el punto de vista de la experiencia, las narrativas pueden ser vehículos para una suerte de emancipación personal (Huberman, 2005). Aquí “el entrevistador se parece mucho a un lector, un oyente, un escriba, es decir, una audiencia para una representación que tal vez le permita al narrador dar un sentido nuevo o más profundo a su propia trayectoria” (Huberman, 2005, p. 186). Estas entrevistas resultan un material empírico fundamental para la construcción de procesos de traducción que llamaremos “relatos de experiencias de formación”. Siguiendo a Connelly y Clandinin (2008) los/as entrevistadores no son sólo escribas, también son contadores de historias y vividores de relatos.

Y en nuestro contar relatos, los relatos de los/as participantes emergen junto con los nuestros para contar nuevos relatos, a los que pusimos el nombre de relatos colaborativos. Lo escrito en el papel, o el libro de la investigación es un documento colaborativo, una historia construida y creada a partir de las vidas tanto del investigador/a como del participante (p.51).

Al respecto Delory Momberger (2009) agrega que uno solo puede reconstruir el mundo de vida de la narrativa que escucha o lee, relacionando ese mundo con sus propias construcciones biográficas y comprendiéndolo en las relaciones de resonancia y de inteligibilidad con la experiencia biográfica propia.

Tres consideraciones de lo dicho anteriormente son vectores claves en la construcción de las entrevistas: pensar la narrativa como una producción colectiva; habilitar y sostener una posición de escucha; encontrar los hilos de sentido (Contreras y Pérez de Lara, 2010), para indagar e insistir en ellos. Tal como mencionamos, la entrevista narrativa tiene como fin la construcción de relatos de experiencias, aunque cada investigador/a decidirá la textualización de los mismos. Podemos pensar que nuestra tarea allí, tiene que ver con insinuar una pregunta, como primer paso, y orientar la conversación para que la persona que está construyendo su historia, pueda pensarse narrativamente y construir un relato que nos permita luego, comprender el mundo que estamos investigando. Acordamos con Ventura Robira (2013) en que:

Los relatos son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Se trata de “porciones” o “unidades significativas” en la trayectoria, pero sin intención de reconstruirla por completo. Elegidas en función de que reflejan un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de la vida, o bien un ejemplo representativo de aspectos o de modos de enfrentar o enfocar circunstancias, entre otros aspectos (p. 226).

La tarea allí será orientar y acompañar la construcción de ese relato, promoviendo una posición de escucha y de lectura que lo posibilite. Poner atención, sensibilidad y dejarnos afectar por el relato, permitirá encontrar los “hilos de sentido” para tirar de ellos, insistir, y abrir caminos. “Hilos que pueden ser finos, sutiles, largos, a veces enmarañados, entretejidos con otros hilos. Son ejes de sentido que atraviesan la experiencia, que la acompañan, no que la desmenuzan o descomponen” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 79). Entonces esos “hilos de sentido” nos irán arrojando pistas para la construcción de “núcleos de sentido” que organizarán el análisis o la lectura interesada de las narrativas que se pondrán a disposición en las tesis.

Resulta indispensable situar la producción narrativa en una condición insalvable y necesaria que es la colectiva. Y aquí otra clave que en ambas tesis resultó fundamental: cuanto más comprometidas estamos en el campo, cuanto más lo habitamos, caminamos, reflexionamos, cuanto más embarradas estamos en el territorio, más nutrida resulta la producción. En ese sentido, podemos discutir desde este enfoque, la noción de autoridad que entra en tensión al redefinir las posiciones políticas, estéticas y éticas. Se trastocan así las posiciones de investigador/a y nos vemos interpeladas a una nueva narrativa de lo que implica investigar. Existe una consideración ética que se juega cuando el campo que indagamos es también nuestro campo de acción e intervención. Y también hay allí, una posibilidad de romper (aunque de modo ilusorio) con las posiciones de asimetría, poniendo en valor la palabra del otro y la otra, considerando sus relatos como puntos de partida, asumiendo a las personas de la investigación como activos/as portadores/as de saberes. Si logramos atravesar y reflexionar sobre la incomodidad que puede generar la posición del investigador/a, la producción narrativa puede tomar matices colectivos enriquecedores para el campo que se investiga.

Por último, vale aclarar que para la construcción de los relatos, es indispensable que se genere un clima de confianza. Que la persona entrevistada esté al tanto de todo lo que se realizará con su testimonio, que comprenda los fines y el marco de la investigación, y que luego pueda contrastar, contradecir, completar la narrativa final que se producirá en la tesis. Es importante también, que la persona que entrevistemos tenga en cuenta que la construcción de relatos de experiencias no es un camino sencillo. Que pueden ser necesarios varios encuentros, o intercambios narrativos, escrituras y reescrituras para construir una producción final que sea sensible, justa y permita comprender un mundo determinado. Para ello, necesitamos formar y no quebrar, el círculo de intimidad que construimos, es necesario aclarar que los relatos serán parte de publicaciones y estarán disponibles para compartir con otros y otras.

### 3.2. La construcción de los relatos de experiencias

La entrevista narrativa tiene como fin movilizar los registros biográficos para comenzar a reconstruir narrativamente las experiencias de formación. Tanto la entrevista, que comienza con una pregunta orientadora, - como la construcción del relato, tendrán un primer interrogante que les permitirá a los y las protagonistas narrar una situación puntual, un acontecimiento pedagógico en sus vidas, un quiebre significativo. No todas las personas tienen un entrenamiento en la escritura, por lo tanto, se puede comenzar con consignas pequeñas, creativas, flexibles. En ese sentido, la entrevista inaugura una conversación que puede ser estimulante y colaborar en ese proceso de recordar, decir, narrar. Luego, el paso de la oralidad a la escritura, resulta ser más complejo. Pero es importante aclarar a los/as participantes que no se pretenden textos literarios ni grandilocuentes, sino escrituras auténticas, vitales, corpóreas, que reflejen su propia vivencia. A medida que van creando los textos, en un proceso circular de lectura y relectura, las consignas van tomando matices más acotados, definidos, estrategias puntuales de re pregunta que harán crecer los textos. Como señalaremos más adelante, a partir de este proceso nos iremos aproximando a hipótesis interpretativas que nos permitirán construir tematizaciones, éstas se irán conversando, contrastando, trabajando, con los y las protagonistas. Además, se puede recurrir a recursos de escritura como la producción de postales, fotografías, escenas que cuenten un nudo particular, una situación que por algo los/as conmovió, atrajo, generó ruido o interés. Se pretende también que los sujetos, al ir narrando sus experiencias, las resignifiquen encontrando giros en sus propias vidas. Esa es una de las potencias que incita este enfoque: la construcción de relatos se constituye no sólo como un medio de investigación, sino como un instrumento de formación, como otra vía de ser, saber y conocer. Las personas van reconociendo la potencia de escribir para resignificar, para co-habitar, para formarse, para sobrevivir.

### 3.3 Los núcleos de sentido: del hilo de sentido a la conceptualización

Hay una primera operación que empieza a surgir de la lectura analítica de los relatos pedagógicos: la tematización. La intención es que logre disparar conversaciones y debates pedagógicos en torno al mundo que indagamos. Los “hilos de sentido” de los que empezamos a “tirar” para que los y las autoras protagonistas sigan desplegando su oralidad y/o escritura, comienzan a darnos pistas de recurrencias, significaciones, acontecimientos que representan quiebres y conmueven a la persona en su experiencia de formación. Si seguimos desarmando ese ovillo —a partir de la

lectura interesada y el proceso hermenéutico— podremos tensionar estas primeras categorías interpretativas que construimos con ellos/as. Una opción sería sugerirles que desarrollen estas primeras ideas a partir de postales, escenas, que colorean y nos sigan dando pistas para el análisis. Estas “fotografías” o “retratos” que componen el relato, se juzgan sobre la base de la verosimilitud o parecido con la vida, así lo señala Bruner (1997) en su libro *La educación, puerta de la cultura*. Los relatos según el autor no pueden explicarse, sino interpretarse. Como advierte Paula Dávila (2015), las hipótesis interpretativas están mediando permanentemente todo el proceso de producción de relatos, actuando como comentarios para la reflexión y las reescrituras. Luego de una serie de intercambios narrativos, estaremos en condiciones de construir estas primeras y primitivas interpretaciones en tematizaciones, es decir, un agrupamiento de ideas o conceptos que surjan de los relatos. De estos primeros conceptos entrelazados y tejidos en los relatos, podremos adentrarnos en una operación epistemológica más profunda, que requiere de un trabajo más íntimo y exhaustivo: la construcción de núcleos de sentido.

Los núcleos de sentido, emergen como categorías analíticas luego de un proceso interpretativo de mayor alcance. Esta tarea suele reservarse al investigador/a. El análisis e interpretación constituye un aporte central al trabajo de investigación. Sin embargo, es válido aclarar que las categorías que el/la investigador/a construye siempre son, como señala Scott (2001), contextuales, disputadas y contingentes. Así también lo es la experiencia, según la autora “lo que cuenta como experiencia no es ni evidente ni claro y directo, está siempre en disputa y por lo tanto siempre es político” (Scott, 2001, p. 32). En este sentido, consideramos que las categorías construidas tendrán fertilidad teórica en la medida en que exista, entre el/la investigador/a y los sujetos protagonistas, una escucha atenta e intercambios mediados por el diálogo. Las fertilidades teóricas se darán, entonces, si son ellos/as los que toman la palabra. Si esas categorías son fértiles para otros/as. Si logramos contar más que ser contados, si conseguimos narrar nuestras experiencias para reflexionar sobre el qué y por qué de lo que somos. En definitiva, la experiencia es siempre una interpretación y requiere una interpretación. Esta nunca será neutral u objetiva, sino producto de nuestros puntos de vista, de nuestros condicionamientos de vida.

Por lo expuesto remarcamos que esta construcción analítica es una tarea compleja, que requiere responsabilidad, esfuerzo psíquico y sensibilidad para no caer en esencialismos, cristalizaciones, romanticismos, ni violentar los relatos al sobre interpretar lo dicho por los/as protagonistas.

Tendremos que asumir la incomodidad que puede generar el trabajo con historias de otros y otras, y superarla para echar luz sobre el análisis propiamente dicho. A través del registro, las lecturas interesadas, la sistematización y conceptualización, iremos describiendo el sentido que cada persona le otorga a los procesos y espacios de formación. Serán operaciones epistemológicas (y siempre éticas) que definirán el recorrido de la tesis. Su construcción permitirá tornar más profunda la comprensión de la narración y aportar una conceptualización del escenario pedagógico del cual se pretende dar cuenta. Si bien los núcleos de sentido merecen ser explicitados, detallados, descriptos para su comprensión, se tornarán más evidentes en los relatos pedagógicos. En ese cruce, esa polifonía de voces, que logra reflejar no solo el saber de experiencia de cada protagonista, sino las interpretaciones pedagógicas y las conceptualizaciones sobre ese mundo reconstruido y narrado.

Por último, los núcleos de sentido orientan la mirada de quien lee la tesis, proponiendo ciertos “pistas” para la lectura de los relatos. Así, habrá un hilo común, un camino compartido, para que luego, cada quien, pueda construir sus propias interpretaciones y preguntas pedagógicas.

### 3.4 La textualización

A la hora de decidir cómo tornar público el relato, estamos pensando en la presentación de los “resultados”. Este es un momento clave, que impacta en las decisiones de investigación y en la escritura de la tesis en tanto producto final. Como mencionamos, no existe un método único, es decir, un solo modo de presentar las historias con las que hemos trabajado. Aquí compartiremos cómo lo hicimos nosotras en ambas tesis, y el porqué de nuestras decisiones metodológicas.

Las historias fueron escritas por nosotras a partir de la construcción de un punto de enunciación singular y a su vez, colectivo. En ese sentido, fue fundamental poner a jugar todos los insumos de los que nos habíamos nutrido para componer un personaje, pero sobre todo, para relatar una experiencia de formación particular y situada que pudiera contar un mundo social más amplio. Nos basamos en las entrevistas narrativas, en los relatos contruidos por los y las protagonistas, en las charlas informales con ellos y ellas, en las conversaciones compartidas con nuestros equipos de investigación, docencia y extensión, en las lecturas que aportan referentes teóricos para poner palabras al análisis. En cuanto al modo de escritura, si bien nos atraía la “escritura de no ficción”, propusimos un texto híbrido de tal forma que se ajustase a los requisitos académicos de una tesis de maestría o doctorado. No deseábamos situarnos en un género literario que luego la escritura no pudiese sostener, ya que ambas somos investigadoras y educadoras, no así escritoras literarias. Sabíamos que era fundamental sostener la intriga, reflejar verosimilitud, usar todas las estrategias e información disponible, pero sobre todo, intentar componer un texto pedagógico comunicable que permitiese comprender un mundo sin violentar los relatos producidos por los y las protagonistas.

Reivindicamos y defendemos la dignidad y la potencia de los relatos como otro modo de ser, saber y conocer en la investigación académica en general y pedagógica en particular. Por tanto, el modo en que reescribimos las historias, fue sin dudas un gesto arriesgado e irreverente y a su vez, la gran apuesta de ambas tesis. Porque al “enchastrar” sus narrativas reescribiendo sus historias, nos expusimos nosotras mismas y evidenciamos nuestra propia afectación con los relatos. En definitiva, nos apasionamos y comprometimos con ellos.

Pusimos el cuerpo en la investigación tanto como en la escritura, que sin dudas hace parte del proceso de investigación. Cuerpo, sensibilidad y pasión estuvieron siempre mediando nuestros interrogantes de investigación. Sugieren Porta y Ramallo (2018) que “indagar los afectos desde una mirada narrativa apuesta también a una afectación sensible de los relatos, cuyos interrogantes se expanden desde el qué hacemos con los relatos hasta qué hacen los relatos con nosotros” (p. 67). Cuando decidimos reconstruir y narrar las experiencias formativas de otros y otras, expusimos también nuestra subjetividad. Claro que existen otros modos posibles de exhibir los resultados. Sin embargo, decidimos que al “enchastrar” la narrativa, con nuestra propia historia y bagaje sobre el campo; nuestras lecturas apasionadas e interesadas; nuestros registros del “estar allí” (Geertz, 1989) embarradas en lo que indagamos, iba a nutrir los relatos y permitir

además, una comprensión para cualquier otro lector o lectora que quisiera acceder a nuestras tesis. Es decir, el modo de escritura que elegimos –algo similar a una escritura de no ficción con impronta pedagógica–, nos puso en riesgo, nos obligó a asumir una responsabilidad, pero, a su vez, nos permitió producir una tesis creativa que cautive y pueda ser leída por el público en general, al menos su capítulo central, el de los relatos de experiencia de formación. Ello resulta una provocación a las formas dogmáticas, hegemónicas y ortodoxas que propone y sostiene históricamente la pedagogía doctoral y la academia en su conjunto.

Para concluir, el ejercicio que realizamos para este trabajo fue repensar el “paso a paso” de manera anacrónica. La práctica de mirar hacia atrás (operación similar a la que construimos cuando escribimos relatos de experiencia) porta un sentido político de compromiso y responsabilidad con la investigación que llevó nuestra firma y nos permitió certificar un posgrado. La práctica de compartirlo, porta un sentido solidario y tiene como fin presentar un camino posible para la investigación de enfoque narrativo y (auto) biográfico. Insistimos en que no pretende ser un recetario ni un modelo, solo tiene como fin compartir lo realizado, para seguir construyendo este campo, que como red conceptual, política y metodológica, sigue revisando sus métodos, discursos y prácticas de investigación.

#### 4. A MODO DE CIERRE, SIEMPRE PROVISORIO

El propósito de este artículo fue dar a conocer los recorridos de investigación de dos tesis producidas en clave biográfica narrativa desarrolladas en el marco de un equipo de investigación de la Universidad de Buenos Aires. A partir de este trabajo reflexivo logramos compartir “momentos” comunes que atravesaron nuestros trabajos de investigación en términos metodológicos. Lejos de establecer “reglas” a seguir, buscamos sistematizar y socializar nuestros recorridos metodológicos como aporte al campo de la investigación biográfica narrativa en educación.

A modo de reflexiones finales quisiéramos enfatizar que no fue nuestra intención arrogarnos el poder de “dar voz” a los/as estudiantes en contextos de encierro y en el Plan FinEs 2. Por el contrario, el enfoque biográfico y los aportes de la investigación acción participativa nos permitieron problematizar las relaciones jerárquicas que se establecen entre sujetos y objeto de investigación. Para romper con ello, fue necesario construir una posición de escucha: hacer lugar al silencio “para escuchar las voces silenciadas” (LeCompte y Preissle 1993). Las personas con las que trabajamos nos prestan sus historias, y nosotras como investigadoras prestamos ojos que observan atentamente, oídos que escuchan sensiblemente, y pensamientos que intentan hilar y tejer testimonios. Sin dudas, las experiencias que presentamos en las tesis también están condicionadas por nuestras propias historias que nos atraviesan y conmueven. Aquello que nos afecta, nos permite a la vez, problematizar los referentes teóricos para abrir caminos conceptuales y darle textura al problema de estudio. Tomamos la advertencia de Chimamanda Ngozi Adichie (2018), cuando señala que “el peligro de la historia única” es justamente seguir profundizando los estereotipos. En efecto, en comunidades y poblaciones soterradas, maltratadas, silenciadas, la posibilidad de producir y socializar relatos polifónicos que incorporen las voces de sus protagonistas, podría crear otras condiciones para sensibilizar, comprender y en definitiva, dignificar estos mundos.

En ese sentido, deseamos enunciar que para nosotras, una de las fortalezas de este enfoque fue la posibilidad de producir en colectivo. Aunque las tesis lleven nuestros nombres y seamos las que acreditemos el trabajo académico, en nuestros textos los cuerpos importan (Butler, 2002), y los modos de indagar y construir conocimiento, no sólo incluyen sino que se fundamentan en estrategias de cuidado hacia, para y por las personas (o colectivos) con las que trabajamos. Esto busca interrumpir las formas canónicas de hacer investigación y construir un horizonte común al incluirnos como comunidad (en los mundos que indagamos y en las redes y equipos de investigación que constituimos).

Por último, pretendimos revitalizar la experiencia en el campo pedagógico al reconocernos como sujetos de la experiencia, inacabados y frágiles y no como “deberíamos ser”:

La experiencia no es aquello que agota el sentido, no es aquello que se vuelve ley, sino que es aquello que trabaja en el interior de la fragilidad humana. Es esencialmente, la narración de la fragilidad humana” (Forster, 2009, p. 123).

A partir del recorrido transitado individual y colectivamente, de las tensiones, los obstáculos, las contradicciones propias del enfoque biográfico narrativo; y nuestras, como investigadoras comprometidas en él, podríamos afirmar que este campo es fértil no sólo como metodología de investigación, sino como un modo de conocer y estar en el mundo.

Por tanto, este trabajo intentó dar cuenta de lo que significó la producción de estas tesis para nosotras: las fragilidades, las preocupaciones, tensiones y (las pocas) certezas compartidas. Dejando de lado otras reflexiones que podrán nutrir futuros trabajos.

En tiempos de pandemias que amenazan el mundo y su supervivencia, que nos invitan a encontrar otras formas de vincularnos, de trabajar, de soportar lo cotidiano, las respuestas colectivas vuelven a emerger como los únicos modos posibles de habitar los territorios. Se vuelve imprescindible visibilizar y recomponer lo urgente, lo que está al margen del margen. Reconocer que la historia es sorpresa, inquietud, estado de excepción y que nosotros, desarmados, fragmentados, podemos encontrar en el otro una oportunidad.

## REFERENCIAS

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.61-78) Barcelona, España: Laertes.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *En Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea]*. 4 (1), 1-26. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

- Clementino de Sousa, E. (2015). Diversidades, memoria y narrativas: lo que queda por decir en historias de formación. En Murillo Arango, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia y educación y pedagogía de la memoria*, (pp. 115-134) Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Connelly, F. y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Contreras, D. y Pérez de Lara Ferrer, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona, España: Morata.
- Dávila, P. (2015). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Delory- Momberger (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Fals Borda, O. y Anisur, Md. (1991). *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá, Colombia: Rahman.
- Fals Borda, O. (agosto, 2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias*, (110). Recuperado de: <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>
- Forster, R. (2009) Los tejidos de la experiencia. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comps), *Experiencia y alteridad en educación*, (pp. 121-141). Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. y Egan, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, (pp. 183-235). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Josso, M. C. (julio-septiembre 2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.19, (62), 735-761.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (comps) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Ngozi Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona: Literatura Random House.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*, (pp.59-75). Buenos Aires, Argentina: Kaplan, C. Miño y Dávila.
- Scott, J. (2001). Experiencia. *La Ventana*. 2, (13), 42- 73.
- Suarez, D. (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick (comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, (pp. 71-110). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Svampa, M. (29 de julio de 2007). ¿Hacia un nuevo modelo de intelectual? *Revista Ñ*. Recuperado de: <http://maristellavampa.net/archivos/period23.pdf>

Ventura Robira, M. (2013). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En Contreras y Pérez de Lara, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*, (pp. 225-240). Madrid, España: Morata.

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: saberes docentes do Ensino Médio rural a partir da realidade da escola

*Narrative documentation of pedagogical experiences: rural highschool teachers' understandings based on the school context*

Adelson Dias de Oliveira,\* Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios\*\*

Recibido: 31 de abril de 2020 Aceptado: 7 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Dias de Oliveira, A. y Vasconcelos, J. A. (2020). Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: saberes docentes do Ensino Médio rural a partir da realidade da escola. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 230-249

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9494>

## RESUMEN

Este texto, parte de pesquisa de doutorado, objetiva refletir acerca dos caminhos da experiência-formação desenvolvidos por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas com professores (as) do Ensino Médio Rural, etapa final da Educação Básica. A pesquisa foi realizada em uma escola rural do município de Juazeiro, interior da Bahia, e contou com sete colaboradores na produção de documentos narrativos pedagógicos. Neste texto discutimos o desenvolvimento do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas em um movimento reflexivo quanto à sua produção como documento narrativo, se constitui como dispositivo epistemológico-político-metodológico que sustentou a pesquisa. Alinham-se elementos da prática etnográfica e (auto)biográfica em que as narrativas vão se tecendo e ampliando-se no movimento de narrar, escrever, comentar e reescrever, inerentes ao dispositivo, de maneira individual e coletiva. Como possibilidade de interpretação e compreensão das experiências documentadas, incluímos um movimento hermenêutico para possibilitar a conversa em rede colaborativa de todo o processo. Ao refletir sobre a experiência da pesquisa, percebemos a (auto)formação constituída na reflexão da ação pedagógica como potencializadora de novos processos formativos, de maneira particular no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Destacamos o lugar da produção de sentidos e/ou (re)significação para as experiências pedagógicas em Ensino Médio nas ruralidades, com ênfase na efetiva participação dos professores nesse processo e a composição de experiências que revelam elementos inerentes as condições de trabalho no rural. Acreditamos que a inclusão da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas possibilitou acessarmos esse lugar da pesquisa, não apenas a identificação de elementos que validam os debates em torno do problema de pesquisa constituído, mas encontrar de forma dialogada com os professores colaboradores do estudo, entendimentos no processo que apontam para a elaboração de outros sentidos em direção de uma “política de conhecimento”. Constrói-se, deste modo, a autonomia e autoria docente acerca de seus saberes.

**Palabras clave:** documentação narrativa de experiências pedagógicas; experiência; ensino médio rural; autoria docente; saberes



\*Adelson Dias de Oliveira, [0000-0001-8415-1153](https://orcid.org/0000-0001-8415-1153)  
UNIVASF (Brasil)  
[adelsonjovem@gmail.com](mailto:adelsonjovem@gmail.com)

\*\*Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, [0000-0003-1827-3966](https://orcid.org/0000-0003-1827-3966)  
UNEB (Brasil)  
[jhanrios1@yahoo.com](mailto:jhanrios1@yahoo.com)

## ABSTRACT

This text arises from a doctoral research and aims to reflect on the paths of experience-training developed through the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences with teachers from Rural High School, the final stage of Basic Education. The research was carried out in a rural school in an inner city of Bahia state named Juazeiro. The research had seven collaborators in the production of pedagogical narrative documents. In this text we discuss the development of the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences device in a reflexive movement regarding its production as a narrative document, it constitutes itself as an epistemological-political-methodological device that supported the research. Elements of ethnographic and (auto) biographical practice are aligned in which narratives are woven and expanded in the movement of narrating, writing, commenting and rewriting, inherent to the device, individually and collectively. As a possibility of interpretation and understanding of the documented experiences, we include a hermeneutic movement to enable the collaborative network conversation of the entire process. When reflecting on the research experience, we perceive the (self) formation constituted in the reflection of the pedagogical action as a potentializer of new training processes, particularly in High School, the final stage of Brazilian Basic Education. We highlight the place of the production of meanings and / or (re) meaning for pedagogical experiences in high school in rural areas, with emphasis on the effective participation of teachers in this process and the composition of experiences that reveal elements inherent to working conditions in rural areas. We believe that the inclusion of the Narrative Documentation of Pedagogical Experiences made it possible to access this place of the research, not only the identification of elements that validate the debates around the constituted research problem, but to find dialogues with the collaborating teachers of the study, understandings in the process that point to the elaboration of other meanings towards a “knowledge policy”. In this way, autonomy and teaching authorship about their knowledge are built.

**Keywords:** narrative documentation of pedagogical experiences; experience; rural high school; teaching authorship; knowledge

## 1. PREÂMBULO: ESCRITOS INICIAIS

Este trabalho se inscreve como resultado de um processo de pesquisa-formação-ação que articula as experiências de quem vive a escola e os mundos que nela habitam. Partimos do pressuposto de que outros modos de fazer pesquisa e experienciar pedagogicamente a sala de aula, torna o processo (auto)formativo profícuo na relação entre o formar e o formar-se. Ser autor do próprio conhecimento e fazer ressoar é uma premissa que emerge na contemporaneidade. Portanto, o objetivo deste trabalho se concentra na socialização da experiência desenvolvida com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, ao longo de sete meses, com professores do Ensino Médio rural no sertão da Bahia/Brasil. O que se propõe é promover uma reflexão acerca dos caminhos, por nós estruturados, para conduzir e caracterizar a experiência-formação que se desencadeou por meio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

É uma pesquisa-experiência que se confunde com o jeito de pensar e viver o universo do estudo, com as possibilidades que o território da experiência e do saber construído como “política de conhecimento” (Suárez, 2007) toma forma no chão de uma escola e da vida de professores (as) que passam a “significá-la e configurá-la de maneira particular”. A provocação para o experienciar o novo é a principal condição para descobrir o caminho e estabelecer novas relações, novas experiências e enfim, reconhecer-se. A necessidade do reconhecimento diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e que precisa ser a cada momento desconstruída, erguida e novamente desfeita. Os passos aqui apresentados tomam como princípio as experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas de professores (as) que se deslocam a partir da experiência

como território do saber construído no contexto da escola e das relações estabelecidas com os aqueles que nela habitam e sua relação com a comunidade, com o seu contexto (Bustelo, 2017).

A Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas se constitui como dispositivo epistemológico-político-metodológico que sustenta a pesquisa. Alinham-se elementos da prática etnográfica e (auto)biográfica em que as narrativas vão se tecendo e ampliando-se no movimento de narrar, escrever, comentar e reescrever, inerentes ao dispositivo, de maneira individual e coletiva. Como possibilidade de interpretação e compreensão das experiências documentadas, incluímos um movimento hermenêutico para possibilitar a conversa em rede colaborativa de todo o processo.

Ao final do estudo foi possível construir uma perspectiva formativa entre os professores, respaldado por suas experiências pedagógicas, refletidas e documentadas, com destaque para o modo de viver a experiência e os sentidos da formação, no que tange a (auto)formação. Tais aspectos motivam-nos para a continuidade da construção teórica desta perspectiva para o campo da educação em Ensino Médio rural, de maneira particular vislumbrando o lugar do jovem estudante diante do desenvolvimento de ações e conhecimentos que a escola oferece e, em certa medida, é incentivador para que decisões passem a ser tomadas na composição de seus projetos de vida, entretanto, tais aspectos foram validados por toda reflexão desencadeada no movimento de registrar a experiência pedagógica por parte dos professores.

## **2. PROCESSOS EPISTÊMICO-METODOLÓGICOS DA DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Os caminhos epistêmicos-metodológicos que referendam este estudo entrelaçam os princípios epistêmicos do universo acadêmico-científico e político-metodológicos que embasam o fazer pedagógico, por isso, a escolha da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, como princípio para a pesquisa.

A provocação para experienciar o novo é a principal necessidade, política e cognitiva, e condição para descobrir o caminho, estabelecer novas relações, novas experiências e, enfim, reconhecer-se. Para caminhar é preciso ter uma direção; na pesquisa não é diferente. O reconhecimento da existência de distintos caminhos diante daquilo que ainda não se sabe é uma constante e está sempre em movimento, mutação. Os passos aqui representados tomam como princípio as experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas, de professores(as) que se deslocam orientados pela bússola do conhecimento produzido a partir da experiência, como território do saber construído, no contexto da escola e das relações estabelecidas com os sujeitos que nela habitam e sua comunidade.

Com o dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, a pesquisa não é desenvolvida pelo pesquisador, mas ocorre um movimento contínuo de aprendizado e rompimento de paradigmas entre o pesquisador e o(a) professor(a) narrador(a) que reconstrói sua experiência pedagógica, ao narrar, escrever, comentar e reescrever. Os paradigmas passam a ser ressignificados, os padrões já não são mais os únicos caminhos que conduzem a prática pedagógica, a partir do momento em que são traçados diálogos contínuos entre os pares sobre o que

se faz e poderia fazer, como foi feito e como pode melhorar, constituindo um movimento que rompe as estruturas que distanciam o saber experiencial do saber científico, passando-se a estabelecer conversas na mesma mesa de debate.

A construção desses momentos, mobilizada por etapas distintas e estratégicas, como as oficinas de escrita, o seminário teórico-metodológico, o laboratório e a clínica de edição, compõe o movimento investigativo formativo que desencadeia a ação da documentação narrativa, em meio às bases teóricas da pesquisa-formação-ação.

Esses aspectos têm ainda a possibilidade de produção de análises por meio da descrição densa mediada pelas bases epistêmico-metodológicas da etnografia, uma vez que, ao mesmo tempo em que provoca a escrita por parte dos(as) professores(as), o investigador se constitui como um observador que também refaz a escrita da sua trajetória de formação. Nesse sentido, no processo de documentação, durante o primeiro momento de escrita do(a) professor(a), ocorre um movimento de desnudar-se pedagogicamente diante do outro, no intuito de que sua experiência seja potencializada a partir dos comentários de seus pares e, desta maneira, o(a) professor(a) narrador(a) é provocado a refletir.

Nesse sentido, um dos aspectos que me fazem retomar essa discussão está no que propõe Ricoeur (2002), quanto à discussão do círculo hermenêutico, em que as ações de interpretar e compreender são interpeladas pela dialogicidade, que vai tomando, assim, a centralidade do processo de documentar narrativamente as experiências pedagógicas.

Estimulado por estas perspectivas mescladas ao meu interesse de pesquisa e, para dinamizar o trabalho de documentação narrativa, são realizados distintos momentos<sup>1</sup> de uma dimensão formativa, como já mencionado, que concerne à pesquisa-formação-ação. O primeiro momento ocorre em um seminário temático que aproxima os docentes narradores das dimensões epistemológicas e metodológicas que situam a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Esse momento é significativo para o processo de documentação, pois se constitui como um marco para a indagação narrativa e a reflexão sobre as experiências e a própria prática que serão, ambas, documentadas. Os demais momentos são oficinas de escrita e de produção de texto, bem como um laboratório de tematização. É aqui que os textos vão tomando forma e ao mesmo tempo passam por um processo de diálogo constante entre os pares e estes(as) professores(as) narradores(as) passam a dar novos contornos ao formato do texto escrito, do mesmo modo que são ampliadas e fortalecidas as experiências documentadas.

O processo de narrar e narrar-se se envolve de elementos que passam a compor cada experiência, a narrativa vai se constituindo como uma trama que se desenvolve orientada por uma intriga. Texto que se constitui em uma atividade mimética (*mimesis*) em que coloca a “imitação criativa da experiência temporal viva pelo viés da intriga” (Ricoeur, 2010, pp. 56) revela-se na trama constituída de narrativas pedagógicas e reflexões analíticas do processo de pesquisa-formação-ação. Sendo assim, os caminhos pelos quais percorremos antes, durante e após o

1 Utilizamos como referência o que tem sido produzido pelo Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica, liderado pelo professor Daniel Suárez, na Universidade de Buenos Aires/UBA – Argentina.

contato com o campo da pesquisa, os professores narradores e as suas dimensões reflexivas são pertinentes para que possa avançar na composição da intriga narrativa e da trama que aqui se conforma.

O movimento de narrar para os seus pares as experiências que marcam seu percurso formativo é o princípio básico da construção do trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Por partir dos preceitos da investigação-formação-ação, estes professores (as) que participam do processo na condição de narradores tem a possibilidade de ampliar os conhecimentos e reflexionar por intermédio de suas práticas, as experiências que marcam o seu percurso. Para além de uma técnica de pesquisa, a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas é constituída por um universo de possibilidades para a pesquisa e o campo da formação. A discussão que está presente na composição do dispositivo é muito mais significativa para o processo e contribui diretamente para que ocorra a constituição de uma dimensão de pesquisa que envolve a universidade, os procedimentos acadêmicos e os colaboradores (as) como centralidade do processo.

Os sentidos dados por estes colaboradores (as) à determinada situação vivida poderão ou não provocar a construção de experiência. Sendo as políticas de sentido potencializadas à medida que colocamos a disposição do outro o que vivemos para que ao ser reflexionado, possa gerar outras experiências (Souza, 2014).

O rompimento de paradigmas antigos e a contestação de possíveis novos elementos para o desenvolvimento de uma prática educativa com mais proximidade do contexto e cotidiano em que estão inseridos. A estratégia para produção dos documentos narrativos pode variar, todavia, necessita conter o movimento da narrativa escrita, socializada, comentada e reescrita. O primeiro momento ocorre com um Seminário temático que aproxima os docentes narradores das dimensões epistemológicas e metodológicas em que está situada a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas. Esse momento é significativo para o processo de documentação, pois se constitui como marco para a indagação narrativa e reflexão das experiências e da própria prática que serão documentadas.

Os demais momentos são oficinas de escrita e produção de texto e laboratório de tematização. É aqui que os textos vão tomando forma e ao mesmo tempo passam por um processo de diálogo constante entre os pares e dão novos contornos ao formato do texto escrito, da mesma forma que são ampliadas e fortalecidas as experiências documentadas. Dávila escreve que,

Zambullirse en una experiencia en particular, para tornarla escritura, pensamiento y reflexión, nunca se da de la misma manera. En este caso, cada vez que me disponía a re-escribir el relato de mi experiencia de reconstruir-investigar-indagar- la experiencia del Taller, sentía la necesidad de dar cuenta de cada mínimo detalle de lo vivido. A su vez, percibía que en ese camino de querer documentar todo el proceso quedaban pendientes cosas que me interesaban, pero que no era el momento de contar. (2014, pp. 27-28)

É exatamente com a perspectiva apontada por Dávila (2014) que a experiência da documentação narrativa vai se configurando, ao passo em que as dimensões do narrar, comentar e reescrever vão tomando forma e possibilitando a reflexão da experiência e a construção de novos saberes, neste caso, pedagógicos e que ampliam o olhar sobre o espaço educativo.

O fato de narrar, escrever, comentar, reescrever o que vivemos, se constitui como elemento fundamental para que ao provocar os professores a documentarem suas experiências, pudéssemos provoca-los a identificar o que foi significativo em sua experiência pessoal e profissional no desenvolvimento do fazer pedagógico no Ensino Médio em escola rural.

Desta forma, todo o processo de documentar narrativamente as experiências pedagógicas, ocorreu de maneira concatenada entre seminários, oficinas, laboratórios e clínica de edição pedagógica. Não ocorreu de maneira linear, ou todo um bloco de seminários para após finalizado então começar o movimento das oficinas. Na verdade, as atividades estavam entrelaçadas de maneira a possibilitar que o professor narrador pudesse construir narrativamente suas experiências sob o marco de três movimentos.

A identificação da experiência, como transformá-la em documento, momento da construção narrativa demarcado pela significação da experiência e sua relação com o documento, com o público. Num segundo movimento está a indagação da experiência e do mundo do texto, é quando se questiona o texto, as transformações que a escrita vai se configurando e materializando desta maneira outros sentidos que surgem com o processo reflexivo impelido por meio dos Por fim, o último movimento que está na publicação dos textos, ou de maneira pragmática, em como publicar os textos, é o estágio em que se vivencia a edição pedagógica dos relatos, promovendo desta maneira características de documento publicável (Suárez, 2009).

Todo esse movimento está embasado na inserção no universo da escola e, por isso, a imersão etnográfica e hermenêutica no processo que possibilita a ampliação do conhecimento sobre o lugar, as pessoas e o que elas fazem, que seja no sentido prático ou do uso reflexivo deste fazer para se reconstruir.

Os professores (as) narradores (as) instigados acerca dos seus fazeres foram convidados a registrá-los narrativamente e inserir na reflexão também os aspectos inerentes à construção de suas experiências, na verdade, a escrita é iniciada quando solicitado que se reflitam suas experiências pedagógicas e, que considerem nesse processo de registro as indagações de suas práticas de forma individual ou coletiva (Suárez, 2015)

O processo de questionamento da sua própria prática e dos seus pares, como processo formativo e reflexivo, permite que se constitua como um corpo que dialoga com o contexto e com os objetivos inerentes as distintas práticas pedagógicas, diante disso, a inserção da etnografia do contexto escolar como elemento agregador ao processo de construção da pesquisa, possibilitou uma aproximação da etnografia ao campo da educação, num diálogo direto com o desenvolvimento do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

Considerando que a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas dos(as) professores(as) possibilita a retomada de suas práticas por intermédio de seu registro, tal dispositivo converge para que o narrador possa construir sua narrativa de maneira a produzir, em um processo de reflexividade e dialogicidade, as dinâmicas do seu cotidiano. Em outras palavras:

Al recuperar, interpretar y recrear los saberes prácticos que los docentes producen a través de su ejercicio profesional, los diversos trayectos de formación de maestros y profesores que se diseñen y

desarrollen se encontrarán íntimamente informados y relacionados con la diversidad, heterogeneidad y complejidad de la enseñanza escolar. (Suárez, 2005, p. 9)

Os sujeitos narradores instigados acerca dos seus fazeres são convidados a registrá-los narrativamente e a também inserir na reflexão os aspectos inerentes à construção de suas experiências. Na verdade, a escrita é iniciada quando é solicitado que reflitam sobre suas experiências pedagógicas e que considerem, nesse processo de registro, as indagações de suas práticas de forma individual e coletiva. Desse modo, é pertinente apontar para o que propõe Suárez:

[...] los docentes narradores se comprometen individual y colectivamente en determinadas prácticas narrativas y de indagación cualitativa e autobiográfica mediante las cuales reconstruyen y ponen en tensión sus propias experiencias pedagógicas vividas, los mundos escolares que habitan e hacen, e las comprensiones pedagógicas que ponen a jugar para darles sentido y unidad en el tiempo (2015, p. 75).

O questionamento de sua própria prática e a de seus pares, como processo formativo e reflexivo, permite que a viagem narrativa se constitua em diálogo com o contexto e os objetivos inerentes às distintas práticas pedagógicas. Diante disso, a inserção da etnografia no contexto escolar, como elemento agregado ao processo de construção da pesquisa, possibilitou uma aproximação da etnografia do campo da educação. Em um diálogo direto com o desenvolvimento do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, alia-se a (auto)biografia e a etnografia na gênese do dispositivo.

Para tanto, é pertinente sinalizar a contribuição de André (2012, p. 41), quando observa: “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite construir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

A vinculação do trabalho etnográfico à abordagem (auto)biográfica constituiu-se por um conjunto de ações que possibilitou a entrada no campo da pesquisa, a imersão nas subjetividades dos sujeitos e no lugar e a possibilidade de interação com os resultados produzidos pela pesquisa mediados pelo rigor e a cientificidade necessária ao desenvolvimento do estudo.

A imersão no campo e a produção de um olhar adensado do processo educativo que o lugar desenvolve são pertinentes para se construir uma compreensão hermenêutica como a proposta para esta pesquisa. A dimensão etnográfica traz em seu cerne as possibilidades interpretativas que o processo requer. No caso deste estudo, vale considerar que, para a compreensão do contexto vivido e praticado pelos(as) professores(as) em suas atividades pedagógicas, junto aos jovens estudantes do Ensino Médio em escola rural, foi considerada a dimensão organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural em que os envolvidos estão imersos (André, 2012).

A abordagem (auto)biográfica é utilizada como eixo articulador, em conjunto com os princípios etnográficos, no âmbito do processo de desenvolvimento do dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, para a construção do corpo metodológico. É a partir daí que a prática hermenêutica se configura como possibilidade para que a viagem-formação possa ser experienciada no universo das narrativas, que passam a produzir significações nesta tese-experiência, uma vez que:

a narrativa autobiográfica instala uma hermenêutica da história de vida, isto é, um sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo. (Delory-Momberger, 2008, p. 56)

O campo (auto)biográfico –que se inscreveu nas narrativas de experiências que se constituíram no processo de documentar– valida a composição de saberes que estão vinculados ao contexto da docência, todavia estes saberes não são validados como conhecimento no cotidiano dos(as) professores(as). Quando os(as) professores(as) buscaram compartilhar as experiências de si com as experiências dos outros, o reconhecimento desses saberes, na reconfiguração do momento vivido, constitui-se pela composição da intriga, nas distintas temporalidades da narrativa. Através do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, os(as) professores(as) narradores(as), ao disponibilizarem suas experiências na mesa de debates do processo de pesquisa-formação-ação, estabelecem condições para que o enredo de cada uma de suas narrativas passe a figurar em parte do movimento de escrita, constituindo, assim, a intriga.

A *mimesis*<sup>2</sup> que os(as) professores(as) vivenciaram, na dimensão analítica e crítica da própria prática, desencadeada na composição (auto)biográfica das narrativas, configurou-se como possibilidade de implicação e de compreensão dos modos como suas experiências significam para a sua vida-formação-atuação docente. Os(as) professores(as) passaram a (re)apropriar-se de suas experiências, não como algo que simplesmente aconteceu, mas como algo que produziu em seu fazer outros sentidos, ou seja:

estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias mientras las despliegan, para ordenarlas y otorgarles sentido y valor moral, para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, en función de sus propias convicciones y aspiraciones. (Suárez, 2011, pp. 98)

A experiência de uma pesquisa na qual a participação dos sujeitos acontece de maneira colaborativa demarca um divisor de águas, no que tange ao formato das pesquisas acadêmico-científicas que rotineiramente acontecem. Tais questões direcionaram-me ao aprofundamento de conceitos que envolvem a pesquisa-formação-ação. Acredito que:

a veces es difícil distinguir entre la reflexión profesional (sobre la propia práctica) y la investigación acción. La distinción se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión. La investigación acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. (Anderson; Herr, 2007, pp. 48-49)

Aqui se inscreve o ponto central em que a pesquisa se efetivou, o movimento em espiral do qual faz parte a pesquisa-ação foi ampliado quando da inserção do aspecto formativo vivenciado, no que tange à documentação das experiências. Como mencionado por Anderson e Herr, na citação acima, Borda (2008, p. 7) considera o quão desafiador é o trabalho com a entrada participativa,

2 Termo crítico e filosófico que abarca uma variedade de significados, incluindo a imitação, a representação, a receptividade, o ato de se assemelhar, o ato de expressão e a apresentação do eu.

ao mesmo tempo em que nos provoca para a possibilidade de adensar metodologicamente as pesquisas e incluir outras formas de análise dos seus resultados, uma vez que esse tipo de entrada na pesquisa é “como uma vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno”.

Desse modo, é pertinente elucidar um último aspecto que sustenta a composição epistêmico-metodológica que aqui se constitui. Ao fazer emergir das experiências a valoração do conhecimento que está presente no chão da escola, pelo processo de pesquisa-formação-ação, a reflexão propiciada pelas práticas –etnográfica e (auto)biográfica– inerentes ao dispositivo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas evoca novas perspectivas de composição da experiência (ou do saber da experiência). Tais perspectivas, devemos salientar, estão presentes nos debates acerca da constituição das Epistemologias do Sul (Santos, 2010).

A composição epistemológica que dimensiona a experiência dos(as) professores(as) que se torna documentada e conhecida está relacionada à possibilidade de emergir, como elemento inerente à crítica da razão indolente, que se configura na condição de uma ecologia dos saberes, em contraposição à monocultura dos saberes, da razão metonímica, como observa Santos (2002). Assim, propõe-se darmos vazão aos saberes que se constituem em espaços não declarados, não existentes. Nesse movimento, está presente a identificação dos contextos e práticas em que estes saberes operam, constituídos de experiências individuais e coletivas, todavia, ainda não reconhecidas.

Em consonância com a perspectiva de identificação das práticas em distintos contextos, acredito que a utilização do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas estabelece um diálogo profícuo com as Epistemologias do Sul, de maneira particular com a Sociologia das ausências e das emergências, segundo os escritos de Santos (2002). Por mais que a pesquisa não enverede pelo adensamento das questões epistemológicas e filosóficas da decolonialidade, as experiências compartilhadas e documentadas remontam à emergente condição de visibilização de experiências que se distanciam dos espaços de conhecimento reconhecidos hegemonicamente.

Destacamos a condição de saber que as experiências se revestem, pois marcam, tocam e transformam a prática pedagógica no Ensino Médio. Todavia, estão no campo do anonimato e, assim, não passam de uma mera prática. Viver o movimento de coordenar o trabalho pelo dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas revelou-me que tais experiências, consideradas *experiências desperdiçadas*, emergem da narrativa documentada de professores(as) sobre o contexto da prática pedagógica, a partir do protagonismo docente (Santos, 2002; Suárez, 2011). Assim, promovem a autoria docente, evidenciando uma prática viva de uma experiência que tem sentidos e promove a composição de outros fazeres.

Dito de outro modo, tal perspectiva constitui as possibilidades por meio das quais os(as) próprios(as) professores(as) podem analisar seus fazeres do ponto de vista crítico e formativo, tornando-se condição para visibilizar e significar suas experiências, pelo status de conhecimento. Compreendo que não seja um movimento de substituição destes saberes, mas de potencialização que promove experiências mútuas de aprendizagem significativas para os(as) professores(as) e suas relações socioculturais, vivenciadas na prática da docência.

Ao passo em que registram, refletem e constituem outros modos de fazer na docência, tais experiências ganham *status* de saber experiencial e compartilhado, não mais se configurando como vividas isoladamente e consideradas “desperdiçadas”. Passam a ser significadas na ação daquele docente que a documentou e reverberam na reflexão sobre a prática pedagógica de outros(as) professores(as), que a tomam como elemento de conversa para repensar os seus fazeres. Assim, de experiências desperdiçadas passam a constituir-se enquanto movimento de instauração de uma política de sentido, uma nova política de conhecimento (Suárez, 2019; Souza, 2014) diante daquele hegemonicamente constituído.

Foram as análises realizadas pelos professores, de suas próprias experiências, que produziram elementos para que o processo hermenêutico proposto aqui ganhasse sentido e proporcionasse assim a construção de compreensões no âmbito do que se configuram as experiências pedagógicas como provocadoras de saber no ambiente das ruralidades e, nesse caso, do Ensino Médio. Assim, narrar é também saber reconhecer-se diante de si e do outro, o que se torna uma tarefa que exige um profundo mergulho interior na busca do encontro, diante de um emaranhado de relações, pessoas, afazeres.

### **3. REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCUMENTADAS: SABERES EXPERIENCIAIS QUE EMERGEM**

Fomos tecendo reflexões sobre o Ensino Médio nas ruralidades, em meio aos sonhos e projetos de vida de inúmeros jovens estudantes presentes no trabalho docente.

As distintas concepções de ruralidade e de Ensino Médio foram se configurando em meio às experiências narradas, em algumas com maior ênfase, em outras nem tanto, mas, ao final, convergiram para o mesmo direcionamento, os modos de fazer inerentes a cada professor, as práticas pedagógicas e as relações que construíram com esse lugar e os seus habitantes.

A interpretação individual e os comentários efetivados no movimento coletivo foram aos poucos revelando a condição que cada professor possui, ao compor a sua ação pedagógica, e, nesse ínterim, representar, a conjuntura atual, fazendo inferências sobre o cenário de reformas propostas para o Ensino Médio<sup>3</sup> e, por conseguinte, o próprio lugar de desenvolvimento de suas ações em meio ao Ensino Médio rural, em contraponto ao enfrentamento pela manutenção da Educação Básica nas comunidades rurais.

Discutiremos aqui experiências no Ensino Médio nas ruralidades, construídas em conjunto com as narrativas que nasceram do processo de Documentação Narrativa das Experiências Pedagógicas, em lugares que os(as) professores(as) foram se constituindo enquanto sujeitos da docência e, dessa maneira, os modos de fazer-se docente do Ensino Médio rural foram se configurando.

---

3 Lei 13.415/17 que altera a LDB 9394/96, no que se refere à organização do Ensino Médio no Brasil, alinhando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo que, entre outras medidas, determina que os estudantes tenham, nessa etapa de ensino, uma parte do currículo comum e outra direcionada a um itinerário formativo, escolhido pelo próprio aluno, cuja ênfase poderá ser em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas ou ensino técnico.

Dessa maneira, falar da própria experiência e torná-la espaço de reflexividade para compreender como o saber se constrói e se valida, a partir do contato com outras experiências, tem sido o fio condutor de minhas reflexões e construções conceituais. Assim, a centralidade deste estudo está na experiência docente como propulsora de conhecimento em um processo reflexivo e de significação sobre aquilo que foi construído no cotidiano da escola.

Alves (2019) nos convida a adentrar a viagem narrativa proporcionada pela pesquisa-formação-ação e, conseqüentemente, nos possibilita conhecer o potencial que as experiências pedagógicas possuem na construção de um saber experiencial e no fortalecimento de uma política de conhecimento que torne possível a autoria docente e o reconhecimento de uma comunidade de aprendizagem no contexto da escola (Bolívar, 2014; Suárez, 2011).

Nesse sentido, tomo como possibilidade de reflexão o lugar de território pedagógico (Bustelo, 2017) que a experiência proporciona a estes(as) professores(as), para desenvolver suas atividades pedagógicas e vivenciar o que a cultura escolar na ruralidade lhes permite. Tais questões nos conduziram a perceber quão distinta pode ser a percepção e a diferenciação dos saberes produzidos diante do vivido, estando em ação num movimento contínuo de formação e reflexividade (Suárez, 2017).

Dessa forma, o trabalho de campo ocorreu por intermédio de ações estratégicas, que vão desde a apresentação da intenção de pesquisa, a visita à escola, a aproximação do coletivo de professores(as), vivenciando o deslocamento que realizam até chegar à escola, até a realização dos seminários temáticos, das oficinas de produção e escrita de texto, dos laboratórios de tematização pedagógica e da clínica de edição pedagógica de textos, consoante os passos que o grupo trilhou no processo de narrar, escrever, comentar e reescrever, que se constituiu como itinerário pedagógico da produção dos relatos, compondo o conjunto de ações estratégicas da pesquisa.

Tais ações possibilitaram que os docentes articulassem suas experiências ao processo formativo e estas fossem convertidas em aprendizagem individual e coletiva, intrinsecamente vinculada aos princípios de desenvolvimento da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

As experiências narradas, escritas, comentadas e reescritas nos lançavam questionamentos e possibilidades interpretativas distintas no que tange aos sentidos dados por estes professores para os desafios enfrentados por eles para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no contexto escolar em comunidade rural. Aqui a experiência, com destaque para a prática pedagógica em Ensino Médio rural, passa a ser concebida de um outro lugar, quando se coloca em jogo o que se fez e os sentidos e significados que dela originaram, sendo esse movimento possibilitado ao provocar quem narra, a partir do narrado, em meio a um coletivo que vive e experiencia situações cotidianas que favorecem este lugar da aprendizagem como conhecimento sensorial.

Construímos em conjunto com as narrativas que nasceram do processo de documentar, alguns dos momentos que constituem o itinerário pedagógico e as reflexões documentadas nas narrativas publicadas, os lugares pelos quais os professores foram se constituindo sujeitos da docência e desta maneira os modos de fazer-se na docência do Ensino Médio rural. Desta maneira, falar da própria experiência e torná-la espaço de reflexividade a partir do contato com outras experiências têm sido o fio condutor das reflexões e construções conceituais presentes neste texto.

Ao demarcar que nas experiências da docência por intermédio da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas, o olhar sensível para as situações dos seus alunos, a professora Alves (2019) abre possibilidades para crescimento, o que nos convida a adentrar no mundo da experiência proporcionada pela pesquisa-formação-ação e o potencial que as experiências pedagógicas possuem na construção de um saber experiencial e o fortalecimento de uma política de conhecimento que torne possível a autoria docente (Suárez, 2015).

A experiência deixa de ser apenas um momento que passou na vida da pessoa e ganha sentido. Ao passo em que a ação pedagógica tem lugar de uma ação sem refletir o que dela pode gerar e produzir apenas o acúmulo de informações perpassa por um processo comunicativo vivido, todavia, não se configura como um ato de experiência. A esse respeito a professora Fernandes, ao refletir sobre o processo de documentar as experiências pedagógicas, escreve que

[...] refletir sobre essa nova experiência [...] Fez-me ver tudo com outros olhos, com olhos de que tudo pode ser transformado e aprimorado, pois quando vivemos um acontecimento e nos permitimos ser tocado por ele, aprendemos e repensamos as possibilidades para um novo projeto ou uma nova experiência (Fernandes, 2019, p. 101).

A tomada de consciência de que a experiência ao ser compartilhada é também um movimento de construção de conhecimento e, conseqüente, transformação na prática pedagógica, foi um dos aspectos destacado no processo de conversa em rede colaborativa constituído do ato de narrar e documentar.

A experiência documentada e compartilhada transpõe para o mundo do texto a possibilidade do com-partilhamento entre quem escreve e os leitores aspectos que antes estavam no subconsciente do narrador, em que o ato experienciado, imprime por intermédio da política de sentido que é constituída nesse movimento de pensar coletivamente a sua experiência individual e dessa forma se propõe a também deixar no outro a possibilidade de também reconstituir suas próprias políticas de sentido dada às suas experiências.

Vale considerar para tanto que, os professores não são moradores da comunidade, nem ao menos possuem vinculação efetiva com a escola, com exceção de uma única professora, aspecto esse que conforma-se como uma das dimensões da profissão docente primordiais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas no contexto das ruralidades, o princípio da identidade e da relação de pertencimento.

Os professores deixam evidente que sua aproximação com processos educativos em comunidades rurais se dá de maneira não muito tranquila, com exceção de uma das professoras que se declara professora militante do movimento da educação do campo. Tecem nas reflexões ocorridas ao longo dos encontros, nas conversas durante o deslocamento entre a cidade e a comunidade rural, que validam suas ações em diálogo constante com as distintas realidades que se manifestam em suas salas de aula. Estes professores ao documentar suas experiências refletiram as condições de trabalho e infraestrutura nas ruralidades como um dos aspectos que mais interferem no fazer educativo. Em um dos documentos narrativos construídos nessa pesquisa-formação-ação consta que,

Ao chegar nessa escola, fui observando várias situações desfavoráveis ao ensino: falta de estrutura da escola e uma locomoção precária, principalmente no transporte dos alunos. Não encontrei uma situação muito adequada, além de todos esses problemas perante às estruturas, os alunos estavam desde início do ano sem aula de biologia, mais um agravante para justificar sua falta de ânimo para aulas (Passos, 2019a, p. 91).

A professora evidencia em sua narrativa a precariedade em que o ensino nas escolas em comunidades rurais acontece, de maneira particular as aulas voltadas para o Ensino Médio rural, ainda ocupa pouco espaço na agenda do sistema educacional do país. É muito comum na contemporaneidade a presença de classes multisseriada para o ensino fundamental e o acesso ao Ensino Médio ser por meio do deslocamento para escolas na cidade.

Essa realidade, que não atinge a comunidade Goiabeira II, foi pano de fundo para que os professores pudessem refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a intencionalidade do seu fazer. Nesse debate, ficou evidente a preocupação com os rumos que essa forma de oferta para a modalidade do Ensino Médio rural está tomando com todas as reformas educacionais, de maneira particular com o Ensino Médio.

Do mesmo modo como ocorreu o fechamento de escolas multisseriadas, com sua extinção e a implantação da política de nucleação (Pinho; Souza, 2012), para o ensino rural, as perspectivas também não são animadoras. Por isso, os(as) professores(as), em suas reflexões, apontam a necessidade de enxergar os jovens que estão nessas escolas, fazendo-os perceber que é preciso enfrentar a mobilização para que sejam construídas outras possibilidades e o Ensino Médio de fato favoreça a aprendizagem necessária à compreensão do seu contexto. Por isso, ao refletir sobre os jeitos de viver a sala de aula e documentar os modos de pensar dos(as) jovens estudantes, Sousa escreve:

Foi um momento muito intenso, porque fiquei pensando no movimento histórico que os estudantes farão ao concluir o ensino médio, ambos com seu jeito, aproveitando ou rejeitando as oportunidades que aparecerão ao seu alcance, pelo cotidiano, pelos vínculos estabelecidos e pela realidade na qual estão inseridos. Diante disso, com desenvoltura, os estudantes foram apresentando as principais ideias de Heidegger, seu contexto histórico e escritos. Apresentaram a condição de sermos seres no mundo, não parados, mas em movimento constante de atribuir sentido ao existir (2019, p. 89).

Então, penso que, se o contexto é desconsiderado como pertinente para o processo de aprendizagem dos jovens estudantes, se acaba por criar exatamente esse universo paralelo onde a escola não reconhece as juventudes e tampouco sua condição juvenil, como destaca a professora/autora, ao refletir sobre o futuro dos jovens após a conclusão do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, os jovens estudantes não são reconhecidos como sujeitos de seu processo formativo, um dos aspectos presentes nas novas diretrizes curriculares do Ensino Médio.

Alinha-se a esse debate, a presença dos alunos em sala de aula e a particularidade de serem jovens trabalhadores, aspecto que necessita ser considerado ao trabalhar na reestruturação do Ensino Médio. As experiências narradas estão pautadas no mundo dos jovens e das condições que eles vivem o ambiente sociocultural da sua comunidade e, principalmente, o ambiente es-

colar que passa a tecer outras influências em suas histórias de vida em termos de perspectiva de futuro, bem como nas relações estabelecidas com o outro. Em outras palavras, esses professores refletem em suas narrativas de experiência, que se constituem saber, questões como,

Poucos conseguem viver apenas da sua própria terra. Muitas vezes, nas estradas, nos deparamos com caminhonetes lotadas de trabalhadores de todas as idades que voltam dessas colheitas, todos soltos na carroceria sem nenhuma proteção. Esses são também nossos estudantes, os quais devem ser objeto das nossas reflexões docentes no momento em que planejamos nossas ações (Alves, 2019, p. 104).

Os deslocamentos que vivem os professores entre a cidade e a comunidade rural, permitem adentrar ao contexto das ruralidades por infinitos caminhos teóricos, identitários e socioculturais, estes elementos por diversas vezes eram trazidos ao centro da mesa de debates constituídas nos seminários e posteriormente nas oficinas de produção e escrita de texto, nos laboratórios de tematização e nos relatos escritos que estes professores apresentaram.

Demonstram, para além dessa relação com o deslocamento, uma evidente construção estereotipada do que sejam as ruralidades e, por conseguinte, transmitem esse pensamento os jovens estudantes. Santos (2010) classifica esse movimento como uma dimensão da classificação social, diante das questões de identidade e diferença, propondo que, para desconstruir os estereótipos decorrentes de uma narrativa única, devemos adotar a perspectiva da ecologia do reconhecimento, de modo que sejam validadas as experiências sociais, alinhando-se aí práticas e saberes.

Para dar evidência às narrativas dos(as) professores(as) que se coadunam com esse pensamento, mesmo que não relatados dessa forma ou com essa intenção, mas propondo-se a repensar, no âmbito do processo educativo e das práticas pedagógicas, o lugar das identidades e particularidades dos jovens estudantes, uma vez que:

Ao chegar no interior, constato que nada do que eu havia pensado era verdade. Encontrei turmas de Ensino Médio de alunos com os olhos brilhando para aprender química. Isso me fez refletir muito e perceber que mesmo sem a gente querer ou não, temos um certo preconceito com o desconhecido (no meu caso não era), mas tinha essa visão. (Silva, 2019, p. 43)

O que percebemos é que a viagem realizada por nós possibilitou a esse conjunto de professores(as) reconhecer o saber adquirido, para assim projetar ações futuras. Em outras palavras, essas experiências evidenciam que a transformação no ambiente educativo, no contexto da escola, nunca será homogênea. O contexto vivido pelos(as) professores(as), que retrata as ruralidades como espaço de formação, consideradas as narrativas individuais de seus alunos, tenciona-se muito mais ainda quando outras perspectivas se inscrevem, conduzindo para o campo as concepções teóricas e as disputas políticas vinculadas a essa categoria temática, do território rural. A compreensão e os sentidos dados às práticas pedagógicas não são unânimes, de maneira particular no que respeita a este lugar que, ao longo da história, sempre foi relegado pelo estigma do atraso.

Corroborar com esta perspectiva, a dimensão de cotidiano vivido e experienciado, como forma de fortalecimento das vozes hegemonicamente silenciadas em que os(as) professores(as) pas-

sam, em consonância com o contexto e as pessoas que o vivem, a reconfigurá-lo mediante os cotidianos por eles vividos e assim nos provocando a vislumbrar possibilidades outras de nomear o contexto e o território em que vivem as experiências pedagógicas. (Sampaio et al, 2011).

Destaco aqui os desafios apresentados na reflexão realizada pelos(as) professores(as), quanto a construir outros caminhos para se pensar a educação nas ruralidades,<sup>4</sup> principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, à articulação do tempo educativo ao tempo vivido no cotidiano dos seus alunos, o que envolve ajustes nos horários das aulas e no conteúdo das disciplinas pelas quais são responsáveis (Passos, 2019a; Rojas, 2019).

Os(as) professores(as) constroem uma dimensão de prática pedagógica regida pela experiência de um fazer educativo mediado pelas características específicas das ruralidades. Neste aspecto, os(as) professores(as) narradores(as), ao socializarem seus fazeres nos modos em que constroem o conhecimento, revelaram que a dimensão das ruralidades está demarcada pela existência de uma diversidade de “campos”, porém em termos de constituição identitária, esse lugar ainda não tem tal demarcação e inclusão nas falas e atitudes daqueles que ocupam esses lugares. Isso se aproxima do que aponta Santos (2010), ao provocar que olhemos o cotidiano partindo da ideia de “lugares globais simples” e “lugares globais complexos”, que são distintos pelas formas como os aspectos da modernidade vão se instalando, para os primeiros, e representando lógicas hegemônicas para os segundos.

Tal reflexão assevera-se, ao avançarmos para a complexidade que se constitui ao deslocarmos nossa atenção para o conceito de contexto, pela necessidade de recomposição do todo por intermédio das partes, de sorte que o contexto se constitui do local para o global (Morin, 1999), como evidenciado no documento narrativo produzido pelas professoras Passos (2019) e Alves (2019), ao refletirem sobre a necessidade de reorganização do seu próprio fazer no Ensino Médio rural.

Isso, se levada em consideração a dimensão identitária produzida nos sujeitos por intermédio das experiências e modos de vida da cultura escolar do Ensino Médio nas ruralidades, tais aspectos nos conduzem às várias formas como esses(as) professores(as) passam a nomear o seu lugar, dentre os quais, se destacam: morador da roça, catingueiro, ribeirinho, de sequeiro, que são mais comuns de se ouvir e representam significativamente o lugar do rural como um símbolo de vida e de possibilidade de crescimento, outros rurais e novas possibilidades.

Ao favorecer o acesso à leitura de mundo e provocar os estudantes para outros mundos, o da leitura em paralelo às suas distintas linguagens, a professora Alves rompe com o estruturalismo presente no ambiente educativo, principalmente no que tange às ruralidades, não só por este aspecto, mas principalmente por ousar fazer esse movimento interdisciplinar, vinculado à constituição da comunidade de aprendizagem, em conjunto com outros, como pode ser observado a seguir:

Desenhei um Projeto de Leitura cujo título foi LENDO O MUNDO, como maneira de refletir sobre as implicações da leitura para os indivíduos como provocava Paulo Freire. Durante o percurso, pedi

---

4 Preferimos assim nomeá-los, pois as concepções de campo que trago para esta tese têm vinculação direta com a luta dos movimentos camponeses e pela busca de implementação de políticas públicas educacionais e, no caso do Brasil, temos este aspecto como conquista.

sugestões e contei com a participação dos colegas que trabalhavam sexta-feira. Em cada turma fiz uma adequação do conteúdo e gênero, ficando as turmas do noturno com contos e crônicas; o vespertino com romances variados e literatura infanto-juvenil, acrescentando-se que o terceiro ano comprometeu-se também com alguns títulos clássicos como *Macunaíma* e parte de outros romances. Sabemos que esse é o currículo que fazemos acontecer estendendo o oficial, porque nesse movimento gerado pelo Projeto de leitura muitas aprendizagens ocorreram de maneira ‘informal’, isso é o que escapa do que acreditamos ser o currículo oficial. Então, é preciso termos essa consciência do que se acrescenta aos estudantes quando trabalhamos numa perspectiva dessa natureza. (Alves, 2019, p. 105).

Em sua narrativa documentada, a professora apresenta os contornos significativos da composição de um conceito de cultura escolar, sob a égide de uma comunidade de aprendizagem que se configura e pudesse ser desenhada. O fato das experiências abrirem-se para outras possibilidades de docência não se encerra no momento de sua vivência, mas se amplia, a partir da escrita e da publicação, ganhando novos contornos nesse movimento.

Nesse sentido, o grupo de professores(as) narradores(as) provocados a narrar suas experiências e, em decorrência da diversidade de concepções sobre as ruralidades, refletem sobre o lugar e o conhecimento que nascem dali.

As possibilidades que se abrem para que possamos pensar a partir da experiência, levam a uma relação horizontal entre os pares, neste caso, horizontalidade não simétrica por meio da qual ocorre um movimento interpretativo.

Há um processo de escrita individual que se processa mediante provocações e questionamentos do coletivo, em que as diferenças e as divergências se fazem presentes e necessárias, para que haja conversa. Esse é o princípio básico para que os envolvidos no processo possam escrever e inscrever-se no mundo das experiências narrativas, que se dão na provocação que surge nos encontros das oficinas de produção e escrita de texto. A base para esse processo ocorrer é exatamente questionar e questionar-se. O que tenho para contar? Como contar e, ao fazê-lo, que sentidos serão possibilitados a quem ouve? Estes são alguns dos questionamentos que o grupo se faz antes de começar a contar suas experiências e a partir delas construir possibilidades reflexivas, são consignas para desencadear o processo de escrita.

O entrecruzamento de ideias e as possibilidades formativas que as experiências apresentam vão sendo caracterizadas na medida em que os(as) professores(as) narradores desnudam o seu fazer e refletem sobre os impactos e as possíveis alterações no que já foi realizado em um movimento reflexivo. O que se percebe, com base nos registros de campo e ao longo do desenvolvimento das oficinas, sinaliza para o fato de que a “experiência com a escrita possibilita a reconstrução de sentidos para a prática e a construção de uma práxis educativa”, e ainda: as “reflexões comentadas possibilitam a construção de novas perspectivas para o texto” (Dias de Oliveira, 2018).

Ao discutirmos tais questões, ao longo das oficinas, volto-me para pensar, nesse caso, a hermenêutica em uma dinâmica elucidada por intermédio da pesquisa-formação-ação e do processo de escrita e reescrita das experiências, nomeando-o como proposição de um mundo que possibilita aos(as) professores(as) projetar seus próprios mundos. A constituição e o acesso a

tais mundos foram vividos em um movimento de reflexão, escrita e reescrita, em três oficinas de produção textual. Os(as) professores(as) narradores(as) foram provocados a pensar sobre seu processo formativo, ao final do primeiro seminário temático, como descrito na seção anterior, e a última oficina de produção e escrita de textos foi intercalada pela realização de um laboratório de tematização pedagógica.

O desenvolvimento das oficinas esteve centrado no movimento reflexivo que os(as) professores(as) narradores(as) foram realizando e avançando a cada encontro. No primeiro encontro, a proposição de que a intervenção com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas ocorresse levou à regularidade dos encontros, a cada quinze dias, e, de maneira individual, de acordo com o tempo livre, fazendo uso das tecnologias. Entretanto, no último encontro de 2017, em uma avaliação coletiva, foi detectado que este modo de fazer e a disponibilidade dos professores para a construção coletiva do processo se constitui como o principal entrave para o desenvolvimento da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógicas.

A condição de participação no movimento de escrita e reescrita dos textos, requereu dos professores a dedicação e automaticamente, a inclusão de mais uma tarefa ao seu cotidiano profissional, a condução coletiva e a coordenação individual dos deslocamentos na escrita, foi desafiador no sentido de mantê-los motivados e operando nas análises individuais e entre pares.

Nesse sentido, foi possível perceber que avançamos, inclusive no aspecto da maturidade coletiva construída pelo grupo de narradores. Percebemos que, ao narrar, depois escrever o narrado, socializar, ouvir os comentários dos pares e tecê-los para o outro, possibilitou-nos uma reflexão sobre a própria experiência, contribuindo para o que se vincula ao fazer docente, reverberando na construção da intriga do mundo do texto e na concepção do tempo narrado e do tempo vivido.

#### **4. UMA PAUSA PARA CONCLUIR. O QUE APRENDEMOS COM A DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS?**

Evidenciamos ao longo do texto que a utilização do dispositivo da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas se constitui como centralidade no que se refere ao itinerário epistêmico-metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa-formação-ação e no que diz respeito a desencadear processos (auto)formativos e de construção de autoria e autonomia docente.

Ao passo em os professores buscaram nas experiências de si compartilhadas com as experiências dos outros, se propôs o reconhecimento desses saberes, a reconfiguração desse momento e a composição da intriga nas distintas temporalidades da narrativa. A *mimesis* em que os professores vivenciaram com a dimensão analítica e crítica da própria prática, desencadeado na composição (auto)biográfica das narrativas, configurou-se como possibilidade de implicação de compreensão dos modos em que suas experiências significam para sua vida-formação-atuação docente. Os professores passaram a (re)apropriar-se de suas experiências não como algo que simplesmente aconteceu, mas que produziu em seu fazer outros sentidos.

Ao construir a trama da experiência narrada, os(as) professores(as) narradores(as) assumiam para si e para a configuração textual uma dimensão outra do que significava o tempo, na forma de conceber a experiência. A relação destes jogos com o tempo, foi presenciada ao longo do vi-

vido, ao produzir os textos que possibilitaram a composição dos diálogos em rede colaborativa para compreensão da prática pedagógica e sua constituição na condição de saber.

A forma de inferir e participar da experiência compartilhada pelo outro ocorre nos mais diversos formatos e em distintos tempos de maturidade teórica, do ponto de vista da sua área de formação e da composição experiencial e temporal na docência.

Nesse interim, é prudente sinalizar o quanto a dimensão da apreensão do real, ora mencionada, foi ressignificado ao longo dos encontros de documentação narrativa, onde nós, na condição de pesquisadores-coordenadores do processo passávamos a imergir nas narrativas apresentadas e a cada passo dado adiante na escrita, nos encontros para socialização e comentários e o acompanhamento nas reescritas, e passava a perceber que a formação na ação que estávamos vivenciando tem sentidos eminentes na prática pedagógica destes professores.

Fomos tecendo na pesquisa-formação-ação as ressignificações que os percursos narrativos e experienciais proporcionaram aos professores do Ensino Médio rural. A experiência de uma pesquisa em que a participação dos professores (as) aconteceu de maneira colaborativa demarcou um divisor de águas no que tange ao formato das pesquisas acadêmico-científicas que rotineiramente acontecem.

Internalizamos ao longo do processo de produção da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas a intensidade reflexiva e de sistematização das experiências. O que mobilizou o trabalho foi exatamente imprimir outros olhares sobre a ação docente e os sentidos produzidos acerca das experiências construídas no Ensino Médio Rural. Não estávamos interessados em vislumbrar uma prática específica ou como ela estava sendo realizada e reconstituí-la para avaliar e, desta forma, valorá-la. O que vivemos, sentimos e documentamos objetivou aprofundar a complexidade de sentidos que circunda o interior das salas de aula, garantindo que as experiências narradas fossem se constituindo elemento de formação na ação da docência dos professores envolvidos. Ou seja, este tipo de pesquisa inserido na área da educação, tem a intenção de gerar conhecimentos a partir das experiências e das ações que são originadas pela intervenção nas instituições, no caso as escolas ou na comunidade da qual faz parte.

Por fim, destacamos o lugar da produção de sentidos e/ou (re)significação para as experiências pedagógicas em Ensino Médio nas ruralidades, com ênfase na efetiva participação dos professores nesse processo. Acreditamos que a inclusão da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (e todos os aportes metodológicos que a compõe, etnografia, (auto) biografia, pesquisa-formação-ação) como dispositivo epistêmico-político-metodológico possibilitou acessarmos esse lugar da pesquisa, não apenas a identificação de elementos que validam os debates em torno do problema de pesquisa constituído, mas encontrar de forma dialogada com os professores (as) interlocutores e colaboradores do estudo, entendimentos no processo que apontam para a elaboração de outros sentidos em direção de uma “política de conhecimento”.

## REFERENCIAS

- Alves, M. R. A. (2019). As leituras em suas diversas possibilidades e a experiência com alunos da Goiabeira II. En Dias de Oliveira, A. (2019) (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural* (pp. 106–08). Curitiba, CRV.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos. En: Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción*, (pp. 47-70). Buenos Aires: Novedades Educativas,
- André, M. E. D. A. (2012). *Etnografía da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, p. 9-40.
- Borda, O. F. (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa)*. Análisis Político, 38, pp. 71-88, sep./dic. 1999. Reproducido en el semanario Peripecias, n. 110, el 20 AGOSTO.
- Bustelo, C. (2017). *Experiencia de formación en contexto de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica* (Tesis de doctorado). Programa de posgrado en Ciencias de la Educación: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras.
- Dávila, P. V. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas* (Tesis de maestría). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Dias de Oliveira, A. (2018). Diario de campo de pesquisa. Documentos personales.
- Delory-Momberger, Christine. (2008). *Biografia e educação: figuras do individuo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Fernandes, M. N. (2019). A experiência de relatar, reescrever e ressignificar vivências. En Dias de Oliveira, A. (2019) (Org.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (125–08). Curitiba, CRV.
- Morin, E. (1999). *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Passos, J. T. (2019a) Saindo da zona de conforto: encarando o desafio de ensinar. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*. pp.91–95. Curitiba CRV.
- Passos, J. T. (2019b). Resiliência. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 57-60). Curitiba: CRV.
- Pinho, A. S. T. y Souza, E. C. (2012). Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. En Souza, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*, (pp. 247-264). Salvador: EDUFBA.
- Ricouer, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricouer, P. (2010). *Tempo e narrativa*. São Paulo, Brasil: Editora WMF-Martins Fontes.
- Rojas, R. (2019). Ladeiras do ensino: subidas e decidas En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 109-114). Curitiba: CRV.

- Sampaio, C. S. et al. (2011). *Escola, formação e cotidianos: saberes e fazeres a partir de narrativas infantis*. Revista Teias, 12(26), pp. 155-169. set./dez.
- Santos, B. S. (2002). *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n.6 3, pp. 237-280, out.
- Santos, B. S. (2010). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. En Santos, B. S; Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do sul*, (pp. 31-83). São Paulo: Cortez.
- Silva, A. O. (2019). Despertando o protagonismo que cada aluno tem dentro de si. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 77-80). Curitiba: CRV,
- Sousa, C. M. M. (2019). A introdução da filosofia existencialista na experiência na educação do campo: significações, construções e retomadas. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 85-90). Curitiba: CRV.
- Souza, E. C. (2014). *Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido*. Educação, Santa Maria, 39(1), pp. 39-50, jan./abr.
- Suárez, D. H. et al. (2005). *La documentación narrativa de experiencia pedagógica: una estrategia para la formación docente*. Buenos Aires: Ministerios de la Educación, Ciencia e AICD.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdllick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, (pp. 71-110). Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes* (Tesis de Doctorado): Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Suárez, D. H. (2011). *Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar*. En ALLIAUD, A; SUÁREZ, D.H. (Coord). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*, pp. 93-138. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. En Souza, C. (Coord.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*, (pp. 63-68). Salvador, EDUFBA.
- Suárez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos, Rio de Janeiro, UERJ. v. 18, n. 50, pp. 193-209, jul./set.
- Suárez, D. H. (2019). Leer relatos de docentes. En Oliveira, A. D. de. (Coord.). *Narrar e documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural*, (pp. 13-22). Curitiba: CRV.

# Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada

*Testimonies of the contemporary school for teachers training. A commitment to a silenced memory*

Miriam Sonlleve Velasco,\* Carlos Sanz Simón,\*\* Suyapa Martínez Scott\*\*\*

Recibido: 31 de mayo de 2020 Aceptado: 21 de julio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Sonlleve Velasco, M., Sanz-Simón, C. y Martínez-Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 250-271

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9478>

## RESUMEN

Los docentes tienen un papel protagonista en la transmisión de la historia y la construcción de una ciudadanía democrática. Los actuales planes de estudio de Magisterio no ofrecen a los futuros maestros una formación histórica sólida que les permita situarse como profesionales críticos ante el conocimiento pretérito. Esta ausencia responde a un modelo educativo neoliberal que apuesta por la productividad en detrimento de la justicia social. El presente trabajo trata de dar a conocer la trayectoria del Proyecto de Innovación Docente “Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente” de la Universidad de Valladolid. Este Proyecto, en el que participan varias asignaturas de los Grados de Magisterio, trata de enseñar a nuestros estudiantes la historia de la escuela contemporánea a través del testimonio de colectivos que tradicionalmente han sido excluidos del relato histórico oficial. Esta propuesta de recuperar el pasado a través de las relaciones intergeneracionales y la historia oral ha llevado, hasta el momento, a más de 350 estudiantes a tomar conciencia sobre la importancia de la historia en su formación como profesionales de la Educación. El contacto con el testimonio de antiguos alumnos y maestros de la escuela de nuestro inmediato pasado y el desarrollo de habilidades reflexivas y de investigación ha permitido que nuestros estudiantes se cuestionen la imposición hegemónica del saber y la existencia de un relato único. El valor de este tipo de aprendizajes resulta fundamental para formar profesionales críticos y comprometidos con un modelo educativo democrático.

**Palabras clave:** docencia universitaria; investigación educativa; historia oral; historia de la educación; Innovación; magisterio; memoria histórica



\*Miriam Sonlleve Velasco [0000-0001-6268-8670](https://orcid.org/0000-0001-6268-8670)  
Departamento de Pedagogía.  
Universidad de Valladolid (España)

\*\*Carlos Sanz Simón [0000-0002-5786-4024](https://orcid.org/0000-0002-5786-4024)  
Departamento de Estudios Educativos. Universidad  
Complutense de Madrid. (España)

El investigador ha podido llevar a cabo este trabajo gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid cofinanciado por el Banco Santander (CT17/17-CT18/17).

\*\*\*Suyapa Martínez Scott [0000-0002-5323-7277](https://orcid.org/0000-0002-5323-7277)  
Departamento de Pedagogía.  
Universidad de Valladolid (España)

## ABSTRACT

Teachers have a leading role in the transmission of history and in building a democratic citizenship. Current teacher training curricula do not offer future teachers a solid historical background that would allow them to position themselves as critical professionals facing past knowledge. This deficiency responds to a neoliberal educational model that favors productivity to the detriment of social justice. The present work tries to make known the trajectory of the Teaching Innovation Project “Memory of the contemporary school: oral and iconographic sources and other pedagogical resources for teacher training” of the University of Valladolid. The goal of this Project, in which several subjects of the Teaching Degrees are involved, is to teach our students the history of the contemporary school through the testimony of groups traditionally excluded from the official historical narrative. This commitment to recover the past through inter-generational relations and oral history has led, up to now, to more than 350 students becoming aware of the importance of history in their training as education professionals. Contact with testimonies from former students and teachers of the school from our immediate past and the development of reflective and research skills, has allowed our students to question the hegemonic imposition of knowledge and the existence of a unique story. The value of this sort of learning is crucial to the formation of critical professionals committed to a democratic educational model.

**Keywords:** university teaching; educational research; oral history; History of Education; innovation; teacher training; historical memory

## 1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE LA LÓGICA NEOLIBERAL

En plena situación de crisis social y en un proceso de desmemoria colectiva, como el que vivimos en nuestros días, parece urgente llevar a cabo propuestas en el ámbito universitario que inviten a los estudiantes a conocer nuestro pasado para entender y dar sentido a lo que ocurre en el presente. La recuperación de la memoria histórica constituye un mecanismo para afirmar la calidad de la democracia y con ella la creación de una ciudadanía que comprenda que “la identidad se construye en buena medida con el material de la memoria” (Molinero, 2006, p.246).

En la construcción de una ciudadanía democrática tiene un papel fundamental el profesorado. Sin duda, su formación es una de las áreas críticas en la búsqueda de la mejora educativa para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva (Porta, Laurentis y Aguirre, 2015). A lo largo de la historia, los docentes han sido considerados como agentes transmisores de los hechos pasados y, por tanto, afirmadores y controladores de la cultura. En sus manos no solo ha residido y reside la posibilidad de transmitir aquellos argumentos que la historia ha legitimado, sino de enseñar cómo dicha historia no representa la acción de todos los seres humanos, contribuyendo así a una conciencia histórica y social (Mora, 2003).

Pero para trascender el papel del maestro como transmisor del conocimiento es necesaria una sólida y crítica formación humanística. En los últimos años, las reformas educativas centradas en la formación del profesorado han hecho una clara apuesta por asegurar aprendizajes en la gestión escolar, la mejora de las competencias tecnológicas, el dominio de idiomas y la formación en metodologías activas y procesos de evaluación (Blanco, 2005; Pérez-Gómez, 2012). La confianza en este tipo de saberes de naturaleza técnica e instrumental ha reducido la presencia de las humanidades en los planes de estudio del Magisterio. Una ausencia, no en vano, que no solo priva a los maestros y las maestras de un saber cultural y pedagógico fundamental para su profesión,

sino que les invita a la desmemoria y el simplismo. Y ¿por qué hablamos de desmemoria y simplismo? Resulta pertinente aclarar en este punto ambos conceptos. Respecto al primero de ellos, se debe advertir que la “memoria” no tiene *per sé* un efecto formador. Pasar de la desmemoria a la memoria no asegura por sí mismo un pasaje formativo. Este pasaje se asegura cuando la memoria es percibida como una experiencia abierta, como una experiencia de pensamiento que nos invita al cuestionamiento subjetivo y no como un mero reconocimiento de lo que nos acontece. Por ello, cuando reducimos la presencia de las humanidades en los planes formativos, estamos privando al alumnado de conocer ese baúl acumulativo de sucesos ocurridos y de cuestionar lo conocido y lo desconocido a partir de una experiencia de pensamiento transformadora.

Relacionado con esta desmemoria aparece el simplismo. El “desarraigo” de las raíces históricas de lo educativo nos arroja a un simplismo pedagógico, a una “autosuficiencia” donde todo parece “ir hacia delante” (idea hegemónica de “progresismo”) sin referencias que nos antecedan, como si la escuela “empezase con nosotros”, obviando ser cuerpos-narración, contextualizados y afectados por y en el tiempo. Una formación integral del profesorado no debería reducir o excluir campos del saber cómo la historia, la filosofía, la geografía o la literatura. Cuando esto ocurre, aparecen en nuestras aulas estudiantes que defienden una educación basada en técnicas de manipulación de conducta; que hablan de “nuevos métodos” refiriéndose a metodologías que ya estaban presentes en la educación de comienzos del siglo XX; que apuestan por un modelo escolar en el que no tiene cabida la comunidad; y, en el peor de los casos, que aprueban la segregación y el derecho de las familias a la educación de sus hijos. No deja de ser preocupante cómo cada año aumenta el número de docentes en formación que expresan sin prejuicios este tipo de ideas. Es precisamente la desmemoria la culpable de que ocurran estas situaciones. Ante el desconocimiento del pasado y la falta de cuestionamiento de los modelos educativos pretéritos, el alumnado defiende las propias formas de enseñar transmitidas a través de los saberes instrumentales ordinarios, aspectos que llevan a una defensa “no cuestionada” del conocimiento.

Esta reflexión inicial nos invita a pensar en el modelo de ciudadano al que responde esta formación y sus principales objetivos. La orientación economicista y neoliberal del sistema universitario promueve la eficiencia laboral y la productividad económica (OCDE, 2007). Un buen profesional del Magisterio en nuestros días no es aquel comprometido con las causas sociales, la justicia y la verdad –no hablamos, por supuesto, de que exista una verdad absoluta, sino de un concepto de verdad entendido como la multiplicidad de voces que conforman el relato del pasado y que moldean la realidad pretérita–. Basta hacer una breve búsqueda en el perfil que define la investigación sobre estos profesionales para darse cuenta de que lo que prima es su capacidad para liderar, dirigir y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje (Harrison y Killion; 2007; Balduzzi, 2015; Mesa, Marcos y Valdés, 2017); sus competencias digitales y tecnológicas (Bates, 2019; Gabarda, Rodríguez y Rodríguez, 2017; Núñez y Martínez, 2020); su interés por despertar la motivación del alumnado (Delpit, 2003; Bara y Mellen, 2016, Garrote y Jiménez, 2018); la respuesta que ofrecen a los desafíos actuales que se presentan en el aula (Nascimento, 2016; Raesfeld y Durán, 2019); y sus competencias para el trabajo en equipo (Hargreaves, 2001; Pérez, 2016; Pérez, Quijano y Sierra, 2018).

Estas facultades, propias de un modelo capitalista, parecen ser fundamentales para lograr que los maestros respondan a las exigencias del mercado laboral (Viñals y Cuenca, 2016). Para

tal fin, se ofrece a los futuros docentes una formación al servicio del desarrollo de los intereses económicos dominantes, que apuesta claramente por el simplismo cultural y olvida la capacidad transformadora del saber humanístico. Por supuesto, se trata de un olvido premeditado e intencional en una panorámica de la educación colonizada por la eficiencia y la productividad.

Voces opuestas a esta forma de entender la educación ya se han hecho eco de los males de esta formación que ataca frontalmente a la creación de ciudadanos críticos (Trilla, 2018). En el plano docente, el “compromiso social” y ético con la memoria histórica nos ayuda a pensarnos dentro de nuestro oficio, a repensar nuestra propia relación con el alumnado y el profesorado, a percibirnos como sujetos narrativos y a comprender el oficio como una experiencia de creación (y no de reproducción) de historias pedagógicas junto con la infancia. Incorporar en la formación inicial procesos de pensamiento con la memoria histórica, facilita a los estudiantes reconocerse como sujetos que no sólo forman parte de una historia sino que son creadores de la misma, revirtiendo este tipo de pensamiento en su propia práctica educativa. Partidarios de estas voces y de una decidida apuesta por el modelo de formación del profesorado centrado en el compromiso, la justicia social y la valoración reflexiva de nuestro pasado, creamos en el curso académico 2016/2017 un Proyecto de Innovación Docente en la Universidad de Valladolid, cuyo objetivo principal es la recuperación de la memoria histórica de nuestra escuela a través de fuentes orales y otros recursos pedagógicos. El objetivo del trabajo que presentamos es dar a conocer este proyecto y analizar su valor para formar docentes críticos y comprometidos con la historia que nos precede.

## 2. APRENDER CON UNA HISTORIA “DE CARNE Y HUESO”

Trascender la lógica neoliberal en la formación del profesorado es en nuestros días una necesidad urgente. Reparar la falta de formación humanística en los planes de estudio exige plantear propuestas educativas transformadoras que ayuden al docente en formación a comprender la dimensión social y cultural de la educación. Comprender la realidad como construcción social y cultural, nos ayuda a poner nuestra mirada en lo real como una composición de significados que devienen y no como un constructo terminado y neutral. Esta forma de entender la realidad nos exige desprendernos de una concepción pedagógica técnica, pues cada gesto y cada acción educativa tiene repercusiones sociales y culturales no solo en la vida de las niñas y los niños, sino también en la propia comunidad. Además, nos ayuda a seguir componiendo la memoria histórica y responsabilizándonos de su devenir, pues formamos parte de ella.

Las propuestas educativas que tienen esta meta necesariamente deben alejarse del memorismo y fomentar la crítica hacia lo conocido, hacia las construcciones sociales hegemónicas. En la enseñanza de la historia, se ha recurrido con frecuencia al uso de la fuente escrita para enseñar el pasado. Complementando esta forma de enseñanza se han realizado otras actividades como el visionado de películas y documentales, la visita a museos o la escucha de debates, charlas y coloquios (Sonlleva y Sanz, 2019). Esta forma de enseñanza y el propio modo de relacionarse con ella, convertía al alumno en un ser pasivo y ajeno al relato histórico, aspectos que eliminaban cualquier motivación e interés del estudiante hacia el conocimiento de los acontecimientos pretéritos, por considerar que estos eran de poca utilidad para su vida cotidiana (Lévesque, 2008; Plá, 2011).

El valor de las fuentes orales para cambiar este rechazo del alumnado hacia el conocimiento del pasado resulta fundamental. Son muchos los beneficios que presenta esta metodología en las aulas en general y en las universitarias en particular.

En línea con las directrices que marca el Espacio Europeo de Educación Superior, las fuentes orales permiten al profesorado en formación convertirse en protagonista de su propio aprendizaje. El papel activo del alumno en su rol como investigador, a través de la búsqueda de fuentes, el contacto con la verdad narrativa y el cuestionamiento de los saberes hegemónicos, le adentra en un espacio de aprendizaje significativo en el que desarrolla un papel central en la construcción del conocimiento. El aumento de la motivación hacia este tipo de proyectos y la mejora de los aprendizajes se puede comprobar en cualquier experiencia publicada hasta el momento, como veremos en el siguiente apartado de este artículo.

Al papel central del estudiante, se une además el aprendizaje a través de testimonios que hablan en primera persona de los hechos estudiados y que evitan una visión despersonalizada de la realidad socio-histórica. Los actores de esta realidad no son colectivos generalizados, sino seres humanos que desde su individualidad forman parte del contexto histórico y social (Fuentes, 2015). La recuperación de esta dimensión social y popular de la historia, democratizando el discurso histórico al tomar a gente común y anónima como protagonistas, permite reconocer su centralidad en la dinámica de la producción y la vida colectiva (Ferrando, 2006; Sonlleve, 2018).

Este acercamiento a una historia “de carne y hueso” contribuye a que los futuros docentes puedan conectar con el pasado a través de testigos conocidos. Este contacto les ayuda pensar-se en el oficio docente, pues a través de la escucha de testimonios que les son cercanos, perciben el valor de su profesión para la conformación de la identidad infantil y los aciertos y errores que otros que ejercieron su labor tuvieron a través de la práctica.

Además, la posibilidad que ofrecen estas fuentes para acercarnos a los testimonios de familiares y personas conocidas nos ayuda a pensar en un pasado que se aleja de acontecimientos macrohistóricos para penetrar en una historia cercana, personal y única. Las narraciones que se recogen en las entrevistas de historia oral prácticamente no han sido nunca contadas de forma lineal (y menos publicadas), pues como explica Portelli (2014), “las historias de familia suelen transmitirse a través de anécdotas repetidas, pero la historia completa nunca es contada de forma organizada y ahí reside su valor” (p.11).

Esta re-significación de la idea de “pasado” es clave para pensar en el oficio docente como una profesión compuesta de historias que se aleja de una versión única de los hechos. La potencialidad pedagógica de esta forma de entender el pasado es clave para la praxis cotidiana, pues invita a quien la practica a cuestionarse su propio papel en el marco educativo y la importancia de las relaciones con quienes comparte la experiencia de enseñanza-aprendizaje; a pensar en la transmisión de valores ocultos que aparecen a través de su práctica; e incluso a considerar la validez de los propios contenidos que transmite.

Otra de las potencialidades del uso de estas fuentes es que no solo permiten conseguir testimonios reveladores sobre acontecimientos pasados, sino que introducen la subjetividad del que recuerda. Esta subjetividad invita a recordar lo singular frente a lo colectivo y posibili-

ta “que nos aproximemos a una historia con palabras, proyectos, ilusiones, fracasos y éxitos” (Benadiba, 2011, p.29). Sin duda, esta narración subjetiva trae al presente la trama compleja, existencial y dinámica de situaciones de vida de quienes las experimentan (Contreras, Quiles y Paredes, 2019), adentrándonos en un conocimiento del pasado más humano y socialmente poliédrico. Esta disposición narrativa tiene mayor relevancia, si cabe, si pensamos en la formación del profesorado. A lo largo de su trayectoria, el docente va construyendo su propia identidad, siendo esta transformada conforme a las nuevas historias que inquietan el propio relato. Estas tensiones enfrentan a la persona a aquellas cuestiones que no solo afectan a su propia existencia, sino también a la propia disposición en el oficio. Por ello, “la historia oral se deriva del equilibrio cambiante entre lo personal y lo social, entre la biografía y la historia” (Portelli, 2014, p. 13).

Además, este acercamiento humano fomenta el respeto hacia diferentes posturas y la empatía hacia quien nos cuenta su historia, siendo este tipo de fuentes de gran potencial para desarrollar valores igualitarios y cívicos (Fuertes, 2015). Pero este tipo de valores no emanan solos, sino que resulta necesaria una discusión compartida del conocimiento entre profesorado y alumnado. Por ello, es fundamental que su práctica cuente con una mediación pedagógica en el aula.

Quizá uno de los beneficios de esta multitud de visiones que nos ofrece la historia oral y su trabajo en el aula bajo la mediación pedagógica no solo sea la posibilidad de ampliar la información que conocemos de algunos acontecimientos ocurridos en nuestro pasado, sino que nos invita a cuestionarnos los espacios, tiempos y protagonistas que nos han sido transmitidos a través de una historia hegemónica y cerrada (Sonllea, 2018). A lo largo de los años, la historia tradicional nos hizo entender que cualquier hecho histórico se desarrollaba en un escenario único, encorsetado en unas fechas exactas y protagonizado por personajes destacados por su saber o su capacidad de liderazgo. Al margen de la síntesis histórica quedaba la sabiduría de las gentes, las voces de la comunidad y de ciertos grupos sociales, las relaciones sociales e incluso las emociones y sentimientos vividos por cada protagonista y creador de esa historia. Esta forma de entender el pasado hacía creer que este saber no permanecía en la memoria de quienes lo habían vivido. La historia oral ayuda a desmitificar el relato único, aterriza en el recuerdo vivo y nos ayuda a entender el pasado acercándonos a la globalidad de la vida.

El acercamiento al pasado a través del uso de estas fuentes supone acercarse a una realidad que se considera viva y frente a la que se siente una necesidad de actuar. Deja así de preocupar el futuro para quien investiga a través de este tipo de fuentes y empieza a tomar importancia el pasado que continúa intacto en el presente. Los hechos relatados exigen una respuesta, una reacción. Es esta reacción fundamental en la formación de los futuros docentes. El trabajo con testimonios favorecerá que las y los estudiantes aumenten su curiosidad por el hecho narrado, escuchen otras historias y traten de visibilizar a la persona que narra el acontecimiento histórico, hechos que ayudarán a democratizar el conocimiento (Messuti, 2019).

Por todo ello, frente al neoliberalismo y la desmemoria, la historia oral forma ciudadanos críticos que se alejan de la hegemonía para participar en la historia personal, que comprenden el valor de la democracia, que buscan la verdad desde el reconocimiento, como mencionábamos, de la multiplicidad de voces que la forman y exigen la justicia. En definitiva, que miran desde el presente al pasado para proyectar un futuro mejor. Por ello decimos que este tipo de fuentes se

presentan como garantes para “comprender el relato social e históricamente construido y facilitar su transformación” (Rivas, 2014, p.101).

### 3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO CON EXPERIENCIAS BIOGRÁFICAS EN CLAVE HISTÓRICA

El principal desafío al que nos enfrentamos en nuestros días en el aula universitaria es desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo a través de la relación educativa que co-construimos junto con nuestros estudiantes, favoreciendo propuestas y situaciones formativas en las que dicho pensamiento pueda desplegarse.

Sin duda, no podemos generar un pensamiento crítico si obviamos el saber histórico. Como señala Ross (2015) el pensamiento crítico se desarrolla cuando los estudiantes establecen conexiones con el pasado, incorporan sus vivencias, toman decisiones y actúan a favor de una sociedad más justa e igualitaria.

En el ámbito universitario se ha presentado la necesidad de proporcionar a los estudiantes una formación didáctica histórica basada en fuentes innovadoras (Pagès, 2004). Desde finales del siglo XX se han hecho visibles algunas experiencias en España para recuperar el pasado a través de la historia oral, sobre todo en titulaciones como la Historia, la Antropología o la Sociología (Ferrando, 2006); aunque aún siguen siendo pocas las propuestas pensadas en otras carreras para vehicular el encuentro entre generaciones y crear espacios de diálogo y construcción de conocimiento (Peinado, 2014), siendo estas experiencias de formación oportunidades para desarrollar en los estudiantes habilidades reflexivas, críticas y de investigación, que serán útiles para su futuro profesional (Fuertes, 2015).

Son numerosas las prácticas en nuestros días que se han presentado con profesionales en formación del ámbito educativo para reflexionar sobre algunos temas propios de la identidad docente y la práctica escolar (podríamos citar algunos ejemplos como Martínez y Jareño, 2000; Rivas y Herrera, 2009; Suárez y Membiela, 2014), pero no son tantas cuando nos centramos en la recuperación de testimonios en clave histórica.

Los primeros trabajos realizados con estudiantes de carreras vinculadas con la Educación en esta línea se presentaron en forma de talleres. En los años noventa aparecen propuestas que explican que no basta con que los futuros maestros y maestras sepan historia, sino que necesitan construirla (Iglesias, Quintana y Hernández, 1991). Para ello, proponen talleres de historia oral dentro del aula como complemento de asignaturas con contenidos históricos. Es curioso ver cómo en la evaluación de estas experiencias se mencionan los problemas que emergen desde las mismas, porque el propio sistema académico universitario limitaba entonces este tipo de prácticas a favor de las clases magistrales y el apremio de los exámenes, hechos que impedían desarrollar los talleres de forma extensa y favorecían un aprendizaje limitado y parcelado dentro de las materias.

Es a través de estas asignaturas vinculadas con la historia donde se produce desde comienzos del siglo XXI en nuestro país un aumento de experiencias de este tipo en las carreras de Pedagogía y Magisterio (Guichot, 2009-20102014; Grana y Alonso, 2009; Bilbao, Pérez y Ezkurdia,

2014; Mendioroz, 2016). Estas propuestas suelen enmarcarse también en asignaturas vinculadas con la historia contemporánea y la política educativa y permiten acercar al alumnado al pasado reciente a través de esta metodología. Las investigaciones que se presentan, además, cuentan con una trayectoria a lo largo de los años con este tipo de prácticas en esas materias y se puede ver claramente la apuesta del docente que las implanta por recuperar una memoria colectiva que no ha sido visibilizada. Hablamos de una memoria escolar que refleja un saber pedagógico ignorado a lo largo de los años, que desvela un conjunto de sentimientos y emociones que aparecen al evocar el recuerdo de la experiencia escolar y que nos enseña el valor de la escuela y de lo aprendido para quienes no han sido considerados sujetos fundamentales de la historia, como es el caso de las maestras, del propio alumnado (especialmente aquellos nacidos en contextos vulnerables), e incluso de las familias.

Estas experiencias aisladas, siendo fundamentales para la formación de los docentes, no permiten proporcionar al alumnado una conexión entre áreas de conocimiento y debatir sobre las repercusiones de la memoria silenciada en su globalidad. Quedan así al margen las experiencias de algunos grupos condenados al olvido, como mencionábamos en líneas superiores, las conexiones entre la educación formal y no formal o la incidencia de algunos agentes educadores que no han querido ser destacados por la propia historiografía tradicional, como la Iglesia, el Ejército o las fuerzas locales. Es por ello, por lo que trabajos como los de Bedmar y Montero (2009) invitan a generar proyectos universitarios que aboguen por esta apuesta interdisciplinar para (re) construir el pasado. Un ejemplo de esta realidad puede verse a través de Jiménez (2009). Bajo el nombre de *Reconstrucción de vivencias desde la educación intergeneracional: historia oral, fuentes iconográficas, reminiscencias y otros recursos pedagógicos* varios docentes universitarios de las titulaciones de Pedagogía, Educación Social, Magisterio y Psicopedagogía de la Universidad de Granada, programan un Proyecto de Innovación Docente interdisciplinar que apuesta por recuperar el pasado a partir de un diálogo entre diferentes generaciones.

Aunque este tipo de experiencias no son frecuentes en la formación inicial de los docentes –sí aparecen muchas más, por ejemplo, en el nivel de Educación Secundaria–, se destaca a través de todas ellas no solo la posibilidad que ofrecen para conocer hechos y actores que aún hoy se encuentran invisibilizados (podríamos destacar de los primeros las experiencias en las cárceles, los abusos cometidos en las guerras, las vivencias en el exilio, la incidencia de la caída de algunos regímenes totalitarios en ciertos colectivos sociales o los hechos que producen la búsqueda de refugio, entre otros; de los actores, mencionar el relato de las mujeres, el testimonio de la clase popular, la voz de los inmigrantes, de las personas con diversidad funcional, de aquellos que no se identifican con el binarismo de género, etc.), sino también la importancia que adquieren para asumir el valor de la función docente, fomentar la educación democrática, reconocer y respetar la diversidad, así como construir una identidad profesional.

Generar el estudio de la realidad histórica desde la vivencia personal, desde la experiencia vital, desde la cercanía recobrando las voces de los mayores y creando conocimiento social es un modo alternativo de ejercer la profesión docente, recualificándola frente a otras fuentes de información totalizadoras –por ej. libro de texto–. (Bilbao, Pérez y Ezkurdia, 2014, p.90)

El contacto con testimonios de la escuela del pasado, narrados a través del recuerdo de niñas y niños, maestras y maestros e incluso de las propias familias, ayuda a los docentes en formación a generar un comportamiento crítico sobre el valor de la escuela en diferentes momentos de la historia y la conformación de un modelo de ciudadano concreto, aspectos que conllevan un cuestionamiento del modelo de docente, los materiales escolares, el papel de las familias o los métodos pedagógicos.

#### **4. EL PROYECTO MEMORIA DE LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA: FUENTES ORALES, ICONOGRÁFICAS Y OTROS RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

##### **4.1 Antecedentes y contexto**

La raíz de este proyecto nace de las carencias formativas descubiertas en los planes de estudio en relación con la historia educativa contemporánea. Tras llevar a cabo una evaluación exploratoria con estudiantes de diferentes niveles de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid sobre aspectos histórico-educativos, descubrimos que su formación sufría lagunas en temas históricos.

Buscando la raíz del problema investigamos en los planes de estudio de la propia universidad y descubrimos que en ninguno de los dos Grados mencionados existía una asignatura específica de Historia de la Educación. Un análisis de las guías docentes de las asignaturas de los Grados nos llevó a percibir que los contenidos histórico-educativos se planteaban de forma transversal en algunas de las materias que tienen entre sus contenidos temáticas históricas, pero no se enseñaba de forma global desde ninguna disciplina el conocimiento de la historia educativa pasada.

Las carencias se situaban, por tanto, en la propia formación, dándonos la oportunidad de brindar experiencias que permitieran a nuestro alumnado encontrarse con la historia educativa y co-construir nuevos sentidos desde una relación pedagógica de apertura y confianza. Desde esta posición planteamos en el curso académico 2016/2017 un Proyecto de Innovación Docente a través de la historia oral y el encuentro intergeneracional.

El proyecto se inició con un total de catorce miembros, entre los que se encontraban siete docentes de la Universidad de Valladolid, vinculados con los Departamentos de Pedagogía; Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática; y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; cinco egresadas de Magisterio y dos estudiantes de Doctorado. Se trataba de un grupo multidisciplinar, con diferentes intereses individuales, edades y categorías profesionales que tenía como objetivo común transmitir la enseñanza de nuestra historia educativa reciente de forma innovadora, vinculándola con el conocimiento de las asignaturas en cuyos programas se impartían conocimientos de historia de la educación.

Tras su andadura en estos cuatro cursos académicos, el Proyecto ha sido calificado por el Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid como *Destacado*. Entre los criterios que se han tomado como base para la valoración de la propuesta en este curso 2019/2020 se destaca su coherencia interna, la pertinencia para la formación del Magisterio y su trayectoria, relevancia y carácter innovador.

Actualmente, el grupo de profesionales que forman parte del PID lo componen 11 profesores universitarios de la Universidad de Valladolid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Málaga y 8 maestros y maestras egresados de la Facultad de Educación de Segovia.

La propuesta se enmarca en la línea estratégica propuesta por el Vicerrectorado de la Universidad de Valladolid, que destaca la importancia de ofrecer la mejor formación posible a los estudiantes para que puedan tener una carrera profesional exitosa. Además, se ajusta a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, en las que se subraya la necesidad de introducir metodologías docentes innovadoras en las clases teóricas y prácticas del ámbito universitario y se enfatiza sobre la importancia de la transformación del papel docente desde el rol de transmisor de conocimientos, al de guía y orientador del aprendizaje.

#### 4.2 Objetivos

Los objetivos que guían el Proyecto que venimos llevando a cabo hasta nuestros días, son: a) Potenciar el uso de las fuentes orales y fotografías como recursos para la enseñanza de asignaturas con contenidos histórico-educativos en el Grado de Maestro; b) Introducir al alumnado en el campo de la investigación narrativa e iconográfica, a través de pequeños proyectos de investigación histórico-educativa que pongan en juego estrategias democráticas y comprometidas; c) Conseguir que los futuros docentes construyan una visión comprensiva del funcionamiento histórico de la escuela, a partir de la reflexión crítica sobre los cambios en la formas de educar a la infancia; d) Crear un grupo de trabajo multidisciplinar entre profesionales de distintas áreas que favorezca una estructuración de la enseñanza universitaria más holística e integradora y fomente el desarrollo de actividades de investigación con intereses compartidos; y e) Acercar los conocimientos producidos en la Universidad a la sociedad a través de actividades formativas que rescaten la memoria histórico-educativa y recuperen el patrimonio escolar.

#### 4.3 Participantes

Cada año se benefician de las enseñanzas transmitidas a través de este Proyecto un buen número de estudiantes de todos los cursos de la titulación de Magisterio de nuestra Universidad. La cifra del alumnado que hasta el presente curso académico ha participado en la propuesta asciende a más de 350. Todos ellos son estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de las Facultades de Educación de la Universidad de Valladolid. La mayor parte del alumnado procede de la Comunidad Autónoma de Castilla y León y de la Comunidad de Madrid y tienen edades comprendidas entre los 18 y los 26 años.

#### 4.4 Metodología del proyecto

La metodología que empleamos para nuestro proyecto es de corte cualitativo y está asentada en un diseño biográfico-narrativo, como mencionábamos en anteriores líneas. Se estructura en siete fases complementarias que van desde la formación teórica y metodológica, hasta la búsqueda de fuentes, el análisis de las mismas y la apuesta por el compromiso social. Pasamos a detallarlas a continuación.

#### 4.4.1 Primera fase: ¿Qué vamos a investigar?

En esta primera fase del proyecto, el grupo de profesionales que estamos al frente del mismo, nos reunimos al comienzo del curso académico para debatir sobre qué temáticas vamos a trabajar en los diferentes microproyectos que programamos.

Para la elección de dichas temáticas tenemos en cuenta tanto los contenidos propios de las materias que impartimos y las posibles conexiones que se establecen entre ellas, así como la relevancia de las mismas por el momento inmediato en el que nos encontramos o las líneas de investigación emergentes en nuestras áreas. Tratamos en todo momento de establecer líneas transversales desde nuestras propias programaciones para adecuarnos a un proyecto común.

Concluida esta fase inicial, organizamos grupos de trabajo entre los docentes y empezamos a programar proyectos interdisciplinares que nos permitan trabajar en equipo desde diversas asignaturas. Organizados los grupos, damos a conocer nuestras propuestas a los estudiantes.

#### 4.4.2 Segunda fase: ¿Qué sabemos y hasta dónde queremos llegar?

La segunda fase comienza por una primera inmersión de los estudiantes en la temática que vamos a investigar. Para ello, organizamos una lluvia de ideas desde la que tratamos de conocer cuál es su saber sobre las temáticas a tratar y desde dónde debemos partir para estructurar el proyecto.

Además, establecemos un debate sobre cómo nos han sido transmitidos tales conocimientos y a través de qué fuentes. Esta actividad dialógica es crucial para empezar a despertar la curiosidad de los estudiantes por el acontecimiento o periodo a investigar, meternos en la dinámica histórica, conceptualizar periodos, diferenciar entre conceptos históricos primarios y secundarios y presentar una primera perspectiva de espacios y tiempos.

#### 4.4.3 Tercera fase: formación histórica

Una tercera fase, que complementa a la lluvia de ideas, es la formación teórica de los estudiantes a través de lecturas y debates en el aula. Esta fase resulta fundamental para que el alumnado se familiarice con el tema que guiará su investigación, se posicione ante el conocimiento escrito y empiece a sumergirse en la historia del periodo abordado.

Para la selección de las lecturas trabajamos en una lista de documentos que resulten motivadores para los estudiantes y presenten una panorámica amplia de los acontecimientos históricos.

Las primeras lecturas y debates suponen una importante formación para el alumnado, pues nos permiten conocer qué temas y colectivos son visibles en el periodo histórico investigado y cuáles han quedado al margen de esa historia.

Además, tratamos de trabajar con imágenes sobre los hechos históricos y espacios que vamos a investigar, para hacerles reflexionar sobre qué ha quedado plasmado a través de la iconografía en la prensa, en el cine, en los documentales o en los libros sobre los hechos que investigamos.

Esta fase teórica nos llevará a plantear la pregunta: ¿qué queremos investigar sobre el periodo que estudiamos? Se trata de que nuestros estudiantes sean capaces de construir una pregunta que oriente la investigación. Para lograr llegar a esta pregunta les invitamos a que expresen sus inquietudes e intereses haciéndoles conscientes de la importancia de investigar sobre temas relevantes que no hayan sido previamente investigados. Los debates en grupos sobre las diferentes cuestiones que les interesan nos ayudan a analizar críticamente la idoneidad de las preguntas para rescatar temas históricos que se vinculen con los contenidos de nuestra asignatura.

#### 4.4.4 Cuarta fase: formación metodológica

En la cuarta fase adentramos al alumnado en la investigación biográfico-narrativa. Para ello, trabajamos en un primer momento sobre lecturas que nos enseñan los aspectos epistemológicos, metodológicos y éticos de este modelo de investigación.

A partir de la información teórica, empezamos a crear juntos un cuestionario que trate de profundizar en la pregunta de investigación que guiará el estudio. El hecho de organizar el cuestionario guía hace que tengan que pensar en nuestro objeto de estudio convirtiéndoles en investigadores y constructores de conocimiento (Benadiba, 2011).

Para comenzar a crear este instrumento, la clase se divide en grupos. A continuación, vamos estableciendo diferentes bloques de contenido que guiarán las preguntas y los repartimos entre los grupos. Cada grupo deberá ir elaborando un número determinado de preguntas que nos permitirán profundizar en el conocimiento de ese bloque que les ha sido asignado.

Esta fase continúa por la búsqueda de personas que coincidan con los criterios establecidos en nuestra investigación y referidos principalmente al colectivo que formará parte de nuestro proyecto, la franja de edad de las personas que nos ayudarán a conocer la temática sobre la que queremos estudiar y el contexto sobre el que trabajaremos nuestra experiencia.

Resulta clave en este momento debatir con nuestros estudiantes sobre algunas preguntas que apuntaba Benadiba (2015), como: ¿por qué seleccionamos al entrevistado? ¿qué buscamos con la entrevista? ¿qué y cómo preguntamos? ¿qué y cómo escuchamos? ¿qué interpretamos de lo que nos han dicho? De este modo las entrevistas dejarán de ser solo instrumentos para conocer hechos pasados y pasarán a ser herramientas que nos permitan interpretar ese pasado y poner en discusión las diferentes informaciones que tenemos sobre el mismo.

Además, trabajamos con ellos algunos aspectos de interés a nivel ético. De este modo debatimos sobre qué debemos tener presente a la hora de realizar nuestras entrevistas, cómo vamos a actuar en determinadas situaciones personales y qué criterios vamos a tomar en cuenta para preservar la identidad de la persona y su testimonio. Resulta preciso hacer conscientes a los estudiantes de una serie de principios que deben tener en cuenta en sus investigaciones, pues la libertad y la dignidad de la persona que nos acompaña en nuestro aprendizaje no pueden verse menoscabadas en ningún caso con el estudio.

#### 4.4.5 Quinta fase: el trabajo de campo

Una vez seleccionadas las personas que formarán parte del estudio, llevamos a cabo las entrevistas. Las entrevistas contribuyen a la formación de la identidad de los jóvenes a partir de la posibilidad abierta que les ofrecen para dialogar con el pasado (Benadiba, 2011).

Las entrevistas pueden ser realizadas de forma individual, por parejas o por grupos (en función de la temática a investigar y el modelo de trabajo propuesto para cada proyecto). En cualquiera de los casos, pedimos a nuestros estudiantes que graben el testimonio de las personas entrevistadas y vayan anotando a lo largo del encuentro no solo sus palabras, sino aquellas expresiones y silencios que se presentan durante la narración. Además, les invitamos a que recojan imágenes de la experiencia biográfica de los narradores y cualquier otro enser que pueda resultar útil para profundizar en la experiencia escolar del colectivo objeto de nuestra investigación. Libros escolares, cartillas de lectura, boletines de evaluación, cuadernos escolares y otros materiales educativos y lúdicos suelen ser recursos de gran interés para poder profundizar en el conocimiento del periodo.

#### 4.4.6 Sexta fase: análisis y debate de los datos recogidos

Después de la recogida de datos y la transcripción de las entrevistas, pasamos a analizar en clase los datos de los que disponemos. Para ello, en una primera sesión vamos compartiendo con todo el grupo lo que hemos aprendido desde la voz de los protagonistas de nuestras entrevistas.

Un segundo momento pasa por dividir la clase en grupos e ir analizando la información obtenida. Esta fase es muy importante, pues les permite comenzar a ver las primeras diferencias que existen entre los testimonios recuperados, vinculadas principalmente con el sexo, la clase social y el lugar de residencia. En este momento resulta importante el análisis complementario de las imágenes y los enseres personales que nos han dejado las personas entrevistadas.

Esta etapa de categorización nos llevará después a otro momento de trabajo más complejo en el que los y las estudiantes irán uniéndose en nuevos grupos para profundizar en esas primeras diferencias encontradas y a partir de esa clasificación los estudiantes van elaborando un informe con puntos comunes y diferencias entre las entrevistas que se presentan en cada grupo, que después expondrán a los compañeros de clase.

Resulta pertinente mencionar que el debate en clase nos lleva a poner en cuestión los contenidos teóricos con la experiencia vivida rescatada a través de las entrevistas. Los datos recogidos por los estudiantes “afectan” directamente al cuestionamiento del conocimiento transmitido a través de la teoría y les permiten darse cuenta de la multiplicidad de silencios y voces que aún permanecen en el olvido en el relato de los acontecimientos pasados. Además, los análisis realizados por el propio alumnado son claves para poner en cuestión esa verdad histórica que aprendieron a lo largo de su formación y hacerles conscientes de la complejidad que entraña la globalidad de la vida, no sometida a tiempos y espacios cerrados.

Establecido el conocimiento intergrupal, tratamos de dar sentido al objeto de nuestra investigación a través de la discusión de datos y elaboramos un informe común. Este informe se realiza

de forma escrita y a través del mismo llegamos a la conclusión de que no existe una historia única ni verdadera, sino que “debemos buscar la verdad en las historias, reconstruyéndolas como versiones y analizando cómo se impusieron los regímenes de verdad creados y validados por cada una de estas versiones” (Marafioti, 2011, p.71).

#### 4.4.7 Séptima fase: ¿y ahora qué?

Nuestros microproyectos terminan con una evaluación grupal e individual sobre la importancia del proceso formativo vivido. Les invitamos a que como docentes en formación expliquen cuáles son los beneficios de la investigación realizada para su formación, qué han sentido al conocer esa memoria silenciada y qué propuestas harían ellos en sus aulas para tratar de recuperar este tipo de conocimiento.

Pero nuestra labor no termina aquí, pues nuestro proyecto no solo está orientado a que los estudiantes investiguen sobre un tema, sino a que sean capaces de transmitir los conocimientos que aprendemos en la universidad a la sociedad. Con ello, pretendemos que nuestra labor en el aula tenga una repercusión social. Para ello, desde la coordinación del proyecto promovemos algunas actividades relacionadas con la cultura escolar, como talleres, exposiciones o coloquios, en los que los estudiantes tienen una parte activa, tanto en la organización como en el desarrollo. Además, proponemos trabajos fin de carrera con estas temáticas para dar difusión a los aprendizajes a través de trabajos de investigación y su presentación en encuentros académicos. Con estas actividades procuramos rescatar nuestras tradiciones, divulgar el conocimiento construido en el aula y recuperar el valor de la memoria y el patrimonio histórico-educativo.

## 5. UNA REVISIÓN DE LOS PROYECTOS, PRODUCCIONES Y ACTIVIDADES REALIZADAS HASTA EL MOMENTO

En estos cuatro cursos académicos han sido varias actividades y microproyectos los que hemos programado y llevado a cabo con nuestros estudiantes. Pasamos a presentar una breve relación de los más importantes de forma cronológica.

En el curso académico 2016/2017 a partir de la temática “La educación en el siglo XX” surgieron dos proyectos en distintas materias. En el primero de ellos participaron los estudiantes matriculados en las asignaturas *Dimensión Pedagógica y Procesos Educativos y Organización y Planificación Escolar*, de la Facultad de Educación de Segovia; y *Métodos de Investigación e Innovación en Educación*, de la Facultad de Educación de Soria. El objetivo de este proyecto era adentrarse en la microhistoria local y conocer el testimonio escolar de padres y abuelos del alumnado para establecer un análisis entre la educación de dos generaciones distintas. Este proyecto terminó con la construcción de un blog, por parte de los estudiantes de la Facultad de Soria, en el que compartimos relatos, imágenes, vídeos y conocimientos sobre lo aprendido.

El otro proyecto de este curso se inició desde el área de *Didáctica de las Matemáticas*, de la Facultad de Educación de Segovia. A través de esta iniciativa trabajamos con microrrelatos de alumnado de la escuela de mediados del siglo XX centrados en el aprendizaje de las Matemáticas y descubrimos las aplicaciones de estos conocimientos para la vida cotidiana y el valor de algu-

nos instrumentos de medida. Además, se realizaron investigaciones sobre mujeres relevantes en la ciencia y las matemáticas y profundizamos en el conocimiento de algunos materiales que habían sido utilizados para la enseñanza del cálculo y el álgebra a lo largo de este periodo.

En el curso académico 2017/2018 programamos desde las asignaturas de *Educación para la Paz y la Igualdad* y *Organización y Planificación Escolar* de la Facultad de Educación de Segovia, un microproyecto bajo el título “La educación en el franquismo”. El objetivo de este proyecto era profundizar en el conocimiento de la educación española desde 1939 hasta 1975. Para ello, tratamos de investigar con relatos de vida de alumnas y alumnos de aquella escuela sobre la educación en este periodo en la provincia de Segovia y recuperamos fotografías y enseres escolares que nos permitieron profundizar en el conocimiento de la escuela en dicha región y analizar las diferencias entre la escuela rural y la urbana.

El curso 2018/2019 vino marcado por el proyecto “Vivir la infancia en tiempos de guerra”. Este proyecto fue programado para la Facultad de Educación de Segovia y los participantes fueron estudiantes matriculados en las asignaturas *Educación para la Paz y la Igualdad* y *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*. El proyecto trataba de sumergir a los estudiantes en el periodo de la guerra civil española en la provincia de Segovia y entre sus objetivos estaban: a) Conocer la influencia de la guerra civil en la infancia española; b) Valorar el papel de la familia y la escuela durante el conflicto armado; c) Reflexionar sobre la pérdida de derechos humanos y la indefensión que vive la infancia ante cualquier ofensiva; y d) Analizar la evolución de la educación en España a lo largo del siglo XX (Sonllewa y Sanz, 2019; Sonllewa, Sanz y Maroto, 2020).

En el presente curso académico se han programado dos proyectos. El primero ha sido realizado en el primer cuatrimestre con los estudiantes matriculados en la asignatura *Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación*, del Grado en Primaria, de la Facultad de Educación de Segovia. Con el título “Tecnología y comunicación: incidencia en la biografía de nuestros mayores” tratábamos de analizar los cambios que han experimentado las personas mayores de setenta y cinco años en sus vidas, gracias al avance de la tecnología y la mejora de la comunicación. Asimismo, el microproyecto se adentraba en profundizar en las diferencias existentes entre el modelo educativo analógico y el digital.

El segundo proyecto ha sido realizado en el segundo cuatrimestre con el alumnado de la asignatura *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*. Bajo el título “Entre la Transición y la Democracia: la educación a debate” hemos recuperado los testimonios de alumnado y profesorado de la Transición y comienzos de la Democracia para poner en discusión cómo fue vivida la educación por ambos colectivos en este periodo de cambios en nuestra historia reciente.

Estos proyectos también han dado la posibilidad a nuestros estudiantes de los últimos cursos para avanzar sobre estas temáticas y profundizar en ellas gracias a sus Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster. Algunos ejemplos son las investigaciones de Molina (2017), Herrero (2019), López (2020), Arranz (2020) y Marcos (2020).

Además, el proyecto nos ha permitido realizar otras experiencias como la llevada a cabo en el curso académico 2017/2018 en el Museo/Laboratorio Manuel Bartolomé Cossío de la Universidad Complutense de Madrid. En esta experiencia legaron su testimonio escolar más de un centenar de personas, con edades comprendidas entre los 60 y los 85 años, nacidas en la Comunidad de Madrid y regiones limítrofes y tuvimos la oportunidad de debatir sobre las construcciones escolares, los materiales de la escuela, la figura del maestro y las sensaciones y emociones que generaba la evocación del recuerdo escolar (Sonlleve, Sanz y Rabazas, 2018; Sanz y Sonlleve 2020). También, merece la pena recordar la experiencia realizada en el curso 2018/2019 con el alumnado del Programa Interuniversitario de la Experiencia de Segovia, en el que analizamos estas mismas temáticas desde la asignatura “Educación en el tiempo”.

Todas estas experiencias también nos llevaron a organizar, los días 19 y 20 de septiembre de 2019 en la Facultad de Educación de Segovia las VII Jornadas de Historias de Vida en Educación: Una mirada a la memoria histórica. En este encuentro investigadores y profesionales del ámbito educativo reflexionamos, en cuatro espacios de debate, sobre las historias de vida del profesorado en el contexto socio-histórico; las historias de vida del alumnado a partir del análisis del aprendizaje y el contexto en la experiencia vivida; las historias de vida y la decolonización; y la reinterpretación de la teoría educativa a partir de la biografía de contextos académicos-educativos<sup>1</sup>.

Por último, cabe mencionar que los resultados del proyecto nos han llevado a participar a profesores y estudiantes en Congresos Nacionales e Internacionales donde hemos podido discutir y analizar con profesionales del ámbito educativo el trabajo desarrollado, resaltando el valor de la metodología biográfico-narrativa en la formación del Magisterio para conocer la historia educativa contemporánea y generar una conciencia crítica.

## 6. DISTINTAS VOCES PARA EVALUAR EL PROYECTO

Haciendo una breve evaluación del Proyecto y de los objetivos que nos proponíamos desde que nos embarcamos en esta aventura formativa, consideramos que han sido varios los logros conseguidos. Para nosotros, como docentes, la propuesta nos ha permitido consolidar un grupo de trabajo interdisciplinar que apuesta por un modelo de enseñanza holístico y democrático y que nos permite trabajar en objetivos comunes, evitando el mal universitario del aislamiento profesional y ayudándonos a buscar objetivos de enseñanza comunes.

El pasado curso sentí que estábamos haciendo un trabajo sólido. Los estudiantes estuvieron motivados con el proyecto, se implicaron y conseguimos no solo que mejoraran el conocimiento de la Guerra Civil, sino que sintieran cómo las niñas y los niños que vivieron su infancia en aquellos años, sufrieron una educación adoctrinadora. Mi compañera y yo nos preguntábamos al comienzo de este curso cómo habrá incidido esta práctica en su identidad docente, en su forma de entender hoy la educación y compartíamos nuestras reflexiones. Estos debates me han ayudado a orientar mi práctica este curso (Tutora, curso 2019/2020).

---

<sup>1</sup> Algunas de las investigaciones que fueron debatidas en este encuentro aparecen publicadas en los monográficos de tres revistas coordinados por Barba y Sonlleve, 2019; Sanz, 2020; y Sonlleve y Torrego, 2020.

Desde el punto de vista de los principales benefactores, el alumnado, confirmamos desde las respuestas de evaluación que nos han ofrecido al finalizar cada curso académico, a través de la información recogida en sus propios diarios y de los ensayos que realizan al finalizar la formación sobre lo aprendido y los sentimientos que les ha generado esta experiencia formativa, que el Proyecto ha mejorado su formación histórico-educativa y les ha permitido acercarse al pasado desde una perspectiva más humana.

Conocer la historia, los acontecimientos e incluso las noticias de la mano de personas que han vivido en primera persona la experiencia nos aporta un enfoque más humano y cercano. Recordar una parte de la historia reciente de la mano de alguien que conocemos nos acerca más a esa persona, a sus motivaciones, a entender por qué hizo o dejó de hacer ciertas cosas, a comprender su forma de ser (Alumna, curso 2019/2020).

El método biográfico-narrativo ha despertado en nuestros estudiantes la suficiente motivación y curiosidad por acercarse a los acontecimientos del pasado y despertar en ellos algunas experiencias que les han ayudado a crecer como personas y profesionales de la educación. Con los aprendizajes del proyecto vemos cómo el acercamiento al pasado revierte en su “ser docente” pues les invita a cultivar el valor de las emociones y sentimientos para el aprendizaje, el cuidado de la etapa infantil y a sensibilizarse con las situaciones injustas. Además, este “acercamiento sensible” que se procura desde el proyecto, también tiene la intención de incidir en el modo en el que las y los estudiantes conciben su acercamiento a la infancia, a su futuro alumnado: también sujetos de historia, cuerpos narrativos desde el nacimiento. El contacto con los testimonios permite al alumnado ver a la infancia como un ente situado, comprenderle.

A mi parecer, este tipo de proyectos deberían ser obligatorios en todos los Grados. No solo te acercan al conocimiento de un periodo de la historia, sino que educan tus emociones. Este proyecto me ha permitido emocionarme, sentir tristeza cuando he podido conocer cómo vivían algunos niños durante la guerra, ponerme en la piel de los maestros de aquellos años, sentir rabia hacia el trato recibido por los más vulnerables (...). Gracias por enseñarme a sentir la historia (Alumna, curso 2018/2019).

La potencia formativa de los testimonios orales también despierta en ellos la inquietud hacia la transmisión de saberes. Uno de los temas que más se ha reflejado en las respuestas que han ofrecido los estudiantes al final de cada proyecto, es el cuestionamiento de la teoría que ha sido transmitida a través de los libros. A la par, destacan el reflejo de la “otra historia” esa que ha sido escuchada desde las voces de quienes nos han permitido cuestionarnos en el aula la existencia de una historia hegemónica.

Este proyecto me ha ayudado a entender que la realidad histórica no es una, sino que hay tantas versiones de un hecho histórico como personas que lo viven. El proyecto nos ha ayudado a entender que hay muchas personas que no han dado todavía hoy su visión de lo ocurrido y que esa versión completa y modifica lo que conocemos. Los libros no muestran todas estas múltiples versiones nos enseñan a que solo hay una (Alumno, curso 2017/2018).

Además, los estudiantes destacan la utilidad del trabajo realizado para conocer el sistema educativo, para acercarse a una realidad educativa que desconocen, para cotejar cómo se ve representada la legislación en la práctica, para analizar las repercusiones de un modelo educativo en un contexto histórico determinado, para comparar experiencias educativas o para poder debatir sobre temáticas que no suelen aparecer registradas en los manuales de historia –como el papel de las familias y la comunidad en la educación, el currículum oculto, los sentimientos que produce la experiencia escolar, el tratamiento de la diversidad o el protagonismo del docente fuera del aula–.

El proyecto es muy amplio y nos exige leer, saber interpretar legislación, adentrarnos en la práctica del aula, pensar en las diferentes experiencias educativas que pueden aparecer según el contexto o valorar el papel de la familia y la comunidad en la educación de un determinado periodo histórico. Considero que este tipo de experiencias son muy útiles para nuestra formación y nos llevan a entender el pasado y a cuestionarnos lo aprendido (Alumno, curso 2016/2017).

Ese cuestionamiento de lo aprendido es fundamental para el proyecto, pues permite formar docentes críticos, comprometidos con el pasado, el presente y el futuro. El establecimiento de lazos intergeneracionales convierte los hechos históricos en realidades presentes que no están en el vacío. Cada acontecimiento está lleno de experiencias y emociones que, al calor de la palabra y el recuerdo, vuelven al presente y comprometen a quienes las escuchan e interpretan.

Lo que más me ha hecho aprender este proyecto es la historia de María. Se me ponen los pelos de punta cuando pienso en lo que nos contaba. No es justo que siendo niña recibiera ese trato solo por ser mujer. Su historia forma parte de lo vivido en el franquismo y como docentes, tenemos el compromiso de enseñar estas realidades a nuestros alumnos y a que no queden en el olvido (Alumna, curso 2017/2018).

Sin duda, este tipo de experiencias ayudan a que los estudiantes den más valor a la profesión docente, sean conscientes de la importancia que tiene la educación en la vida de las personas y apuesten por un modelo educativo democrático, inclusivo y asentado en la justicia social.

## 7. NOTAS FINALES

Programar experiencias de aprendizaje en el ámbito universitario con fuentes orales para el conocimiento de la historia, incide de forma positiva en la formación del alumnado. El acercamiento a un testimonio concreto de la historia les ayuda a interesarse por el pasado y a acercarse a una historia conocida y humana. Los sentimientos y emociones que se despiertan con este tipo de experiencias ayudan a crear sensibilidades hacia ciertos temas históricos y a despertar una conciencia crítica con el pasado.

Una buena forma de despertar este tipo de aprendizajes es rescatando testimonios de aquellos grupos vulnerables y de otros en peligro de desaparecer. La recuperación de temáticas poco conocidas, a través de voces apartadas del discurso hegemónico, nos ayuda a ser conscientes de

la multiplicidad de versiones que existen sobre el pasado y de la subjetividad que se presenta a través de cualquier fuente histórica.

Para que la experiencia sea realmente formativa, resulta fundamental plantear propuestas interdisciplinares que conecten directamente contenidos de diferentes asignaturas y fomenten un conocimiento teórico y metodológico sólido.

Para llegar a esta solidez, la labor del docente juega un papel fundamental, no solo durante la formación teórica, sino también a lo largo del trabajo práctico y la reflexión sobre los hallazgos. Su figura como guía del aprendizaje, motivador y participante ayudará a evitar una visión acrítica y descontextualizada del pasado y a que el alumnado no caiga en simplismos. Como ya sabemos, una de las principales limitaciones que tiene el uso de este tipo de fuentes en el aula es que se corre el riesgo de no conocer los hechos históricos suficientemente y hacer generalizaciones sobre visiones singulares, volviendo a reproducir de este modo el error hegemónico de la historia. Debemos hacer conscientes a los estudiantes del valor único y personal de cada testimonio y de la realidad contextualizada que revela.

En el planteamiento de este tipo de propuestas orales, también es fundamental tener en cuenta el papel del alumno como constructor del aprendizaje. Para ello es importante apostar por un modelo de estudiante activo y autónomo que se comprometa con la propia gestión de su aprendizaje, tanto a nivel personal como a la hora de trabajar en grupo.

Naturalmente, la apuesta por este tipo de propuestas con testimonios históricos, suponen una crítica a la colonialidad del saber, a la imposición hegemónica y eurocentrista del conocimiento. Además, permiten que los docentes en formación se adentren en el conocimiento de la escuela en un periodo determinado y cuestionen las propias formas de enseñar, de aprender e incluso de mirar hacia el futuro.

## REFERENCIAS

- Arranz Morejón, A. (2020). *Las biografías de Marisol y Dolores: dos maestras segovianas en la dictadura franquista* (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*. 73 (260), 141-155. URL: <https://bit.ly/2TZdIpV>
- Barba Martín, R.A. & Sonlleve Velasco, M. (2019). (Re)pensar la historia de nuestra escuela desde la experiencia y la subjetividad de los estudiantes. Editorial. *Cabás*. 22, 1-5. EOI: 10.11206/muesca.01.22.001
- Bates, T. (2019). *Teaching in a Digital Age*. Canadá: Tony Bates Associates.
- Bedmar Moreno, M. & Montero García, I. (2009). Historia oral, recurso para la educación intergeneracional. *Universitas tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*. 1, 283-297.
- Benadiba, L. (2011). La historia oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente. *Palabras y Silencios*. 6 (1), 28-32. URL: <https://bit.ly/2AeRgBM>
- Benadiba, L. (2015). Historia oral: reconstruir historias únicas desde la diversidad. *Revista Confluències Culturais*. 2 (4), 90-99. DOI: 10.21726/rccult.v4i2.206

- Bilbao Bilbao, B., Pérez Urraza, K. & Ezkurdiá Arteaga, G. (2014). La investigación biográfica en la formación inicial de Magisterio: Las historias de vida como temática del Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil y Primaria. *Tendencias Pedagógicas*. 24, 85-97. URL: <https://bit.ly/2zBiaUv>
- Blanco García, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 3 (1), 372-381.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E. & Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 0, 58-75. DOI: 10.24310/mgnmar.v0i0.6624
- Delpit, L. (2003). Educators as “seed people” growing a new future. *Educational Researcher*. 32 (7), 14-21. URL: <https://bit.ly/2X5mLqW>
- Ferrando Puig, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación educativa*. España: Ediciones del Serbal.
- Fuertes Muñoz, C. (2015). Las fuentes orales en la enseñanza de la Historia en Educación Superior: exposición de una experiencia. *Clio. History and history teaching*. 41. URL: <https://bit.ly/2ZL5XY7>
- Gabarda Méndez, V., Rodríguez Martín, A. & Rodríguez Moreno, M. D. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 35 (2), 253-274. URL: <https://bit.ly/36KVMVb>
- Garrote Rojas, D. & Jiménez Fernández, S. (2018). Perfil motivacional en estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria. *Educar*. 54(2), 351-368. URL: <https://bit.ly/3eiwJwE>
- Grana Gil, I. & Alonso Briaes, M. (2009). La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida. En M. R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Volumen 2* (pp. 101-112). España: Universidad Pública de Navarra.
- Guichot-Reina, V. (2009-2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*. 20, 215-246. URL: <https://bit.ly/2XyaKJU>
- Guichot-Reina, V. (2014). Cine e historia reciente de la educación español: relato de una experiencia valiosa para la formación de los educadores. *Cabás*. 11, 141-160. URL: <https://bit.ly/3d8EOcm>
- Hargreaves, A. (2001). The Emotional Geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*. 35 (5), 503-527.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teachers leaders. *Teachers Leaders Pages*. 65 (1), 74-77. URL: <https://bit.ly/2yBqByK>
- Herrero Peñas, J. I. (2019). *Recuerdo de la Guerra Civil española en la memoria de la infancia segoviana* (Trabajo Fin de Grado). Segovia, Universidad de Valladolid.
- Iglesias Hernández, M. L., Quintana Navarro, F. & Hernández Rodríguez, G. (1991). El taller de historia oral: memoria de una experiencia diferente. *El Guiniguada*. 2, 319-338.
- Jiménez Ramírez, M. M. (2009). Historia oral en educación: lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En M. R. Berruezo Albéniz & S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009. Volumen 2* (pp. 719-726). España: Universidad Pública de Navarra.

- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Canadá: University of Toronto Press.
- López Martín, L. (2020). *La depuración docente en Segovia. El caso del grupo escolar Colmenares (1936-1940)* (Trabajo Fin de Grado). Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.
- Marafioti Garnica, A.V. (2011). ¿Cómo se puede implementar la historia oral en la educación matemática? *Revista Educación y Pedagogía*. 59 (23), 67-83. URL: <https://bit.ly/2B7qGv2>
- Marcos Martín, R. (2020). *Entre el Franquismo y la Transición. La historia de vida de Rita y José Luis, dos maestros segovianos* (Trabajo Fin de Máster). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Martínez Sánchez, A. & Jareño González, A. (2000). Qué han aprendido y qué piensan en las escuelas los estudiantes de Pedagogía. Análisis de autobiografías escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*. 183, 313-334.
- Mendioroz Lacambra, A. (2016). Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, individuo y sociedad*. 28 (3), 399-414. DOI: 10.5209/rev\_ARIS.2016.v28.n3.42597
- Mesa Bernal, L.M., Marcos Abed, P.I., & Valdés Ramírez, M.P. (2017). Características de docentes líderes en proyectos pedagógicos que contribuyen al mejoramiento de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. 15 (8).
- Messuti, A. (2019). *Construyendo memorias entre generaciones. Tender puentes, buscar verdades, reclamar justicia*. España: Postmetrópolis Editorial.
- Molina Escobar, C. (2017). *Tejiendo historia. Personas comunes y sus recuerdos. La escuela en la dictadura de Soria* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, España.
- Molinero, C. (2006). ¿Memoria de la represión o memoria del franquismo? En S. Juliá (Ed.), *Memoria de la Guerra y del franquismo* (pp. 219-277). España: Taurus.
- Mora Forero, J. R. (2003). *Historia, enseñanza y política*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Núñez Colás, J. M. & Martínez Felipe, M. (2020). Maestros futuros y TIC: Retos y desafíos de la educación en la cuarta revolución industrial. *Revista Padres y Maestros*. 381, 35-40. URL: <https://bit.ly/36BUIId>
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En Nicolás, E. y Gómez, J. A. (Coords.), *Miradas a la Historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). España: Universidad de Murcia.
- Peinado Rodríguez, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. 28, 3-20. URL: <https://bit.ly/2XAUZLS>
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez López, C. (2016). *Formación inicial y permanente de profesionales de la educación: las competencias del maestro de educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Pérez Parra, M., Quijano López, R. & Sierra Arizmendiarieta, B. (2018). Percepción y creencias del alumnado de primero de los títulos de grado en Educación Infantil y Primaria, en Jaén y Oviedo, acerca de la competencia de 'trabajo en equipo'. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 22(3), 9-29. URL: <https://bit.ly/3ejDv3u>
- Plá, S. (2011). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*. 84, 163-184. URL: <https://bit.ly/3c25004>

- Porta, L., Laurentis, C. de., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis*. 19 (2), 43-49. URL: <https://bit.ly/3ddRkAI>
- Portelli, S. (2014). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. *Anuario digital de la escuela de historia*. 26, 9-27. URL: <https://bit.ly/3epjyBH>
- Raesfeld, L. & Durán González, R. E. (2019). La necesidad de formación continua de maestros de educación básica en la atención a la diversidad e interculturalidad: un desafío de la política educativa en México. En R. Guzmán Ordaz, M. C. Gorjón Barranco & N. Sanz Mulas (Coords.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género* (pp. 779-789). España: Universidad de Salamanca.
- Rivas Flores, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente: Visibilizar para transformar. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*. 7(Extra 14), 99-112. DOI: 10.11144/11859
- Rivas Flores, J.I. & Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. España: Octaedro.
- Ross, W. (2015). Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life. In S. Totten (Ed.), *The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds* (pp. 141-147). Estados Unidos: Routledge.
- Sanz Simón, C. (2020). Historias de vida del profesorado. Una aproximación al contexto sociohistórico. Editorial. *Infancia, Educación y Aprendizaje*. 6 (1), 1-4. URL: <https://bit.ly/2XCDZeJ>
- Sanz Simón, C. & Sonlleve Velasco, M. (2020). La maestra franquista en el imaginario del alumnado femenino. Un estudio a través de testimonios orales. *Diversidade e Educação*. 8, 213-237. DOI: 10.1425/de.v8iEpeciam.9709
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral inédita). Valladolid, Universidad de Valladolid. DOI: 10.35376/10324/33133
- Sonlleve Velasco, M. & Sanz Simón, C. (2019). «Vivir la infancia en tiempos de guerra». Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*. 10, 393-436. DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.015
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C. & Maroto Sáez, A. (2020). La educación femenina en la Guerra Civil española. Un análisis desde las voces de la infancia de clase popular. *Revista Educación, Política y Sociedad*. 5(1), 39-59. URL: <https://bit.ly/2X7DR7W>
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C. & Rabazas Romero, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. *RIDPHE\_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*. 4(2), 306-324. DOI: 10.20888/ridphe\_r.v4i2.9669
- Sonlleve Velasco, M. & Torrego Egado, L. (2020). Escuchar en silencio a quienes la historia ha quitado la palabra. Editorial. *Educación, Política y Sociedad*. 5(1), 4-10. URL: <https://bit.ly/2ZG9HKs>
- Suárez Pazos, M. & Membiela Iglesia, P. (2014). Los recuerdos escolares en la investigación biográfico-narrativa. En M.H. Menna & A. Bolívar (Ed.), *La investigación (auto)biográfica en Educación* (pp. 193-220). Brasil: Edipucrs.
- Trilla Bernet, J. (2018). *La moda reaccionaria en Educación*. España: Laertes.
- Viñals Blanco, A. & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 86, 103-114. URL: <https://bit.ly/2X79tdO>

## EXPERIENCIAS

# Relatos del estallido social en Chile: acontecimiento y formación inicial docente como experiencia narrativa

*Stories of the social outbreak in Chile: event and initial teacher training as a narrative experience*

José Miguel Olave Astorga,\* Mauricio Núñez Rojas,\*\* Ana Arévalo Vera\*\*\*

Recibido: 1 de junio de 2020 Aceptado: 12 de julio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Olave, J. M., Núñez, M., y Arévalo, A. (2020). Relatos del estallido social en Chile: acontecimiento y formación inicial docente como experiencia narrativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 272-290

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9497>

## RESUMEN

El presente artículo se plantea desde la práctica de una pedagogía narrativa (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019), pone atención en el desarrollo de saberes pedagógicos de profesores y estudiantes participantes de un curso taller en el contexto de un programa de formación inicial docente. El proceso formativo se ve entrecruzado y afectado por el llamado “Estallido Social” producido en Chile en octubre de 2019.

Las reflexiones, diálogos y relatos producidos en el contexto del curso son reelaboradas por los docentes a cargo del mismo desde un enfoque de indagación narrativa, quienes co-construyen un meta relato de la experiencia de formación pedagógica. Las emociones, reflexiones y resonancias producidas por esta afectación recíproca entre acontecimiento –estallido social– y formación pedagógica, configuran la línea argumentativa del presente artículo, que indaga sobre las trayectorias biográficas de quienes participan, la experiencia de transformación pedagógica en la vinculación emocional con los estudiantes y las posibilidades de desarrollar capacidades profesionales asentadas en una sensibilidad pedagógica en la formación inicial.

**Palabras clave:** formación pedagógica; indagación narrativa; acontecimiento

## ABSTRACT

This article arises from the practice of a narrative pedagogy (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019), and focuses on the development of pedagogical knowledge of teachers and students participating in a workshop course in the context of an initial teacher training program. The training process is intertwined and affected by the so-called “Social Outbreak” produced in Chile in October 2019.

The reflections, dialogues and stories produced in the context of the course are (re) elaborated by the teachers in charge of it from a narrative inquiry approach, who co-construct a meta-account of the pedagogical training experience. The emotions, reflections and resonances produced by this reciprocal affectation between event –social outbreak– and pedagogical formation, configure the argumentative line of this article, which investigates the biographical trajectories of those who participate, the experience of pedagogical transformation in the emotional connection with the students and the possibilities of developing professional capacities based on a pedagogical sensitivity in initial training.

**Keywords:** teacher training; narrative inquiry; event



\*José Miguel Olave Astorga  
[0000-0002-9809-1304](https://orcid.org/0000-0002-9809-1304)  
Centro Saberes Docentes,  
Universidad de Chile (Chile)  
[jose.olave@uchile.cl](mailto:jose.olave@uchile.cl)

\*\*Mauricio Núñez Rojas  
[0000-0001-5468-6878](https://orcid.org/0000-0001-5468-6878)  
Departamento de Estudios Pedagógicos,  
Universidad de Chile (Chile)  
[mauricio.nunez@u.uchile.cl](mailto:mauricio.nunez@u.uchile.cl)

\*\*\*Ana Arévalo Vera  
[0000-0002-3453-3185](https://orcid.org/0000-0002-3453-3185)  
Departamento de Estudios Pedagógicos,  
Universidad de Chile (Chile)  
[anarevalov@gmail.com](mailto:anarevalov@gmail.com)

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente texto es una exploración a una práctica narrativa desarrollada como un esfuerzo por dar sentido a los acontecimientos de octubre del 2019 en Chile. Ante estos, los maestros en formación inicial se sitúan en tanto actores principales de las movilizaciones sociales, sin dejar por ello de asumir un rol formador al interior de una institución educativa que, para muchos, significó un quiebre entre lo que su cuerpo entero anhelaba y lo que la escuela y la universidad les demandaban.

El texto es experiencia de resonancia por la cual nosotros, los formadores de este grupo, recibimos ecos que brotan de los relatos escritos por nuestros propios estudiantes. Esos ecos chocan, como ondas sonoras, en nuestra personal construcción de lo que es la formación docente confrontada a una experiencia de crisis, interpelándonos, cuestionando dicha construcción. La pregunta que nos hacemos aquí, y que surge del dialogo con otros formadores de formadores, es qué hacen estos relatos en nosotros (Porta, 2015; Suarez, Davila y Argani, 2019), es decir, qué provocan, cómo nos afectan, nos mueven o despiertan.

Para contextualizar los acontecimientos de octubre construimos otro relato, el que se presenta en diálogo con extractos de algunos de los escritos finales de nuestros estudiantes. Son ellos los que más claramente captaron y vivieron esos momentos en la escuela, siendo profesores que se construían y que se dejaban interpelar por las diversas realidades vividas, tanto por ellos como por sus niños y jóvenes. Entonces la inquietud planteada cobra sentido en la experiencia vivida, el contexto de un curso taller de un programa de formación inicial docente desde una pedagogía narrativa (Contreras, Quilles-Fernández y Paredes, 2019), es decir que pone “especial atención al desarrollo en nuestros y nuestras estudiantes de su saber docente, entendido como un saber encarnado, en continua configuración, teniendo en cuenta las vivencias con las que llegan, las experiencias que puedan darse durante la formación y las que imaginan y desean para su vida como enseñantes” (p.67). Esta especial atención que señalan los autores es puesta en relación con los acontecimientos vividos en el contexto del estallido social ocurrido en Chile en octubre de 2019.

No resulta fácil describir el contexto en el cual se dieron los acontecimientos. Esto porque son múltiples las aristas, las demandas, los intereses, los reclamos de todo un pueblo que vivía la experiencia catártica del despertar de un mal sueño, de uno que nos tenía sumidos en una miseria material y espiritual instalada por décadas. Y claro, Chile, el “país modelo de la región”, crecía, pero no se desarrollaba, sumando a esto una enorme desigualdad en la distribución de la riqueza generada año tras año. Como herencia de la Escuela de Chicago y las enseñanzas de Milton Friedman, en Chile se encarnó el efecto “derrame”, coloquialmente conocido en nuestro país como “teoría del chorreo”, asegurando que la riqueza aumentada (de unos pocos) desbordaría sobre muchos. Así, el 2018 la prensa chilena destacaba que, *según el Banco Central, la economía había cerrado con la mayor expansión económica desde el 2013*, abriéndose con ello, según los expertos, el camino al desarrollo. Si entonces el PIB daba señales del orden de los US\$ 300.000 millones de ganancias para el país, y el ingreso per cápita rondaba los US\$ 25.000 por año, no eran éstas sino señales vergonzosas que se contradecían con pensiones e ingresos mínimos de,

1 <https://www.emol.com/noticias/Economia/2019/03/19/941583/PIB-total-del-Chile-al-borde-los-US300000-millones-Expertos-analizan-el-alza-de-la-economia.html>

aproximadamente, US\$ 150 por mes. ¿Cómo decirle a alguien que no podía satisfacer sus necesidades mínimas, que el país crecía, que a Chile le estaba yendo bien?

“Al ser consultados nuestros padres frente al por qué de la injusticia respondían que lamentablemente así eran las cosas, explicación que no nos bastaba” (Relato Estudiante).

Algunos meses previos al estallido social se podía leer en los muros de la ciudad expresiones de un ánimo que se venía caldeando en la población. *Nos cansamos*, declaraban algunos grafitis que se repetían una y otra vez en los muros del paisaje urbano. Pero además se leía *nos unimos*, haciendo ver que había una voluntad por no permitir más abusos de la clase dirigente. La ciudadanía, ya desconfiada de los políticos tradicionales de oficio, se organizó en una plataforma de Unidad Social.

“Entre las organizaciones que integran la instancia y que llamaron a movilizarse, se encuentran la Coordinadora Nacional de Trabajadores/as NO+AFP, la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), la ANEF, Colegio de Profesores, la Coordinadora Feminista 8M, Confederación Bancaria, Coordinadora de Sindicatos del Comercio (SINTEC), el Movimiento por el Agua y los Territorios, entre otras<sup>2</sup>”.

Estábamos frente a un movimiento social muy fuerte que, aunque sabíamos que se estaba gestando por un malestar acumulado por años de implementación ciega de políticas neoliberales, igualmente nos estaba estallado en la cara.

Los acontecimientos del 18 de octubre y de los días que siguieron al estallido social comienzan con anuncios de alzas en servicios básicos de electricidad y transporte. Este último fue determinante para el inicio de las protestas, aplicándose la teoría del iceberg para entender que la reacción a estos aumentos era sólo la punta visible del malestar. El gobierno, cegado a ver que bajo este malestar había muchas demandas postergadas, desconoce, en los hechos, un conjunto de derechos ciudadanos, muchos de ellos reconocidos y consagrados en múltiples documentos internacionales a los que alguna vez Chile había adherido, pero que eran negados en la práctica por el gobierno del capital: derecho a la salud, derecho al cuidado, la plenitud y la dignidad del adulto mayor, derecho a educación de calidad, derechos de los consumidores (dados en el marco de la lucha contra la colusión de precios cargados a los ciudadanos), derecho a vivir en un medio ambiente libre de contaminación (según artículo 19 de la constitución chilena) expresado en la lucha por la protección de comunidades y ecosistemas sometidas a condiciones de extrema contaminación y cuyos territorios venían ya siendo nombrados *zonas de sacrificio*. Todos estos y más, derechos sociales conculcados por el interés del capital, que es puesto por sobre el interés y la vida de las personas y que acaba despertando múltiples razones de lucha.

Se evidenciaba una historia de violencia social que arrastra el país desde su fundación como república, en base a un proyecto oligárquico. Violencia sistémica que cada cierto tiempo tiene

---

2 <https://radio.uchile.cl/2019/09/03/nos-cansamos-nos-unimos-organizaciones-de-la-salud-llaman-a-protestar-el-5-de-septiembre/>

reacciones populares. Violencia ejercida por poderes hegemónicos que instalan idearios que han favorecido a grupos minoritarios sin considerar el auténtico bien común.

“Buscar explicar los acontecimientos que desbordan octubre no es simple. Lo que se ha denominado como ‘contingencia’ es en realidad una nueva emergencia del movimiento social y popular que, estuvo como el topos de la historia, bajo la superficie visible, en su propia dinámica y temporalidad” (Relato Estudiante).

Y de ahí surge el problema de fondo, la creciente desigualdad económica, política y social, que se acelera y extrema en estas últimas décadas de galopante neoliberalismo y por la cual se distingue al país como aquél con mayores índices de desigualdad de la OCDE (2019).

Algo que resulta nuevo en este movimiento social es su pluralidad y falta de cabeza visible con quien negociar, esto último porque se habían quebrado las confianzas y toda autoridad había sido puesta en duda y en entredicho. ¿Quién lo iba a imaginar?

“Cuando los intelectuales de la élite o incluso algunos progresistas mencionaron que nadie veía esto venir es porque los muros que han levantado entre los ricos y los pobres le hicieron imposible darse cuenta de lo obvio, de lo inminente. Si bien ni el más optimista de las y los revolucionarios preveía el nivel de intensidad, radicalidad y extensión de la revuelta desatada aquel glorioso 18 de octubre, esto es algo que venía anunciándose con anterioridad y desde hace mucho tiempo” (Relato Estudiante).

El 18 de octubre quedó consignado en la retina y la memoria de los chilenos. Nuestros propios estudiantes daban, de este modo, cuenta de ello en sus relatos:

“Pasando por Cal y Canto, llegando por el Parque Forestal, nos encontramos con gigantes barricadas, poco a poco, al acercarnos de nuevo a la ciudad, el ruido crecía y crecía entre gritos, explosiones y cacerolas. Espontáneamente, la calle estaba ardiendo, la gente se estaba reuniendo y nosotros sin entender mucho nos unimos casi por inercia a la manifestación, después de todo, cargamos más de 20 años –en nuestro caso– de rabia, acumulados por el pasar de los años viendo como nuestra gente vive en la miseria” (Relato Estudiante).

“Estamos cansados de estar en un sistema que fomenta la competencia, la segregación y jerarquización de las personas, en los colegios, en los trabajos, en el hogar y en la política. Nos pesa que la vida sea cada vez más precaria” (Relato Estudiante).

“...la lucha por la dignidad sería de largo aliento, pues mucho tiempo habíamos estado ahogados en el sistema que se quebraba. La ciudad sitiada por militares hacía más profunda la crisis. Ya nada sería como antes. “Ya no podíamos ni queríamos volver a la normalidad porque la normalidad era el problema”, era una de las frases que más eco tenía en el pueblo alzado” (Relato Estudiante).

La dignidad de las personas, eso era lo que se reclamaba en cada rincón del territorio. El derecho a soñar con otro país, mientras *el derecho de vivir en paz* se cantaba a plena voz por un pueblo que despertaba ese 18 de octubre. El reclamo tenía que ver con la injusticia, la inequidad, la im-

punidad, las promesas incumplidas de una educación que dejaba a cientos de miles de jóvenes simplemente “pateando piedras”, y un reclamo, en definitiva, por haber sido llevados al borde de la locura.

## 2. DESAFÍOS DE LA INDAGACIÓN

La experiencia que se presenta se inscribe en el marco de un programa de formación de profesores de educación media de la Universidad de Chile, creado bajo el sello de la reflexividad, la criticidad, y la colaboración entre pares, con énfasis en la investigación pedagógica de los contextos escolares en que se despliega la vida de los y las jóvenes en nuestro medio. Tal propuesta formativa busca la formación de un/a profesional docente atento/a y sensible a la complejidad y diversidad de los escenarios educativos en el contexto urbano capitalino, desde donde surgen los elementos para levantar una práctica pedagógica situada, centrada en el conocimiento de las y los sujetos en su dimensión personal y su entorno histórico, social y cultural, una formación docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad, tal como lo expresa Pérez-Gómez (2019).

El proyecto formativo se despliega en un itinerario de 3 semestres, cada uno de los cuales está centrado en un eje o núcleo, el que constituye el horizonte hacia el cual convergen las distintas líneas de formación: el primero, se centra en la “Comprensión crítica de la institución escolar”; el segundo, en la “Comprensión de la construcción de las relaciones pedagógicas en el aula”; y el tercero, en la “Elaboración y puesta en práctica de proyectos de acción en la escuela”.

La experiencia que levantamos en este escrito surge de los acontecimientos ocurridos en torno al desarrollo de un curso taller vinculado al segundo eje o núcleo: “Comprensión de la construcción de las relaciones pedagógicas en el aula”, denominado “Taller de investigación y práctica: el sujeto en la relación pedagógica”. Habitualmente (es decir, hasta antes del “estallido”) este curso se plantea como una modalidad de práctica en la escuela, que considera el desarrollo de un estudio de caso, cuyo soporte es la indagación narrativa tal como lo plantean distintos autores referentes de este enfoque de indagación (Bolívar y Contreras, 2019; Cardinal, Murphy y Huber, 2019; Quiles-Fernández y Orozco, 2019). Su abordaje es mediante la indagación colaborativa entre pares, en el contexto de pequeñas comunidades de indagación (Quiles-Fernández y Orozco, 2019), las que construyen un caso de interés pedagógico, el cual aportaría al bagaje y forma de saber docente en el contexto de una pedagogía narrativa (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

El enorme impacto del estallido en la cotidianidad de las escuelas implicó el cierre casi total de éstas, lo que impidió a nuestros estudiantes el desarrollo de la práctica centrada en el estudio de caso en el contexto escolar concreto, siendo reemplazada esta modalidad –mediante un proceso de negociación no exento de dificultades– por la elaboración narrativa personal en torno a la accidentada experiencia que vivió cada uno y cada una de los estudiantes. Entre los trabajos del curso taller se elaboraron 75 relatos, que fueron retroalimentados para luego ponerlos en común en un examen de carácter dialógico colectivo. La metodología concebida para este artículo consiste en una vuelta a estos relatos, re-significándolos y poniéndolos en resonancia con la experiencia vivida por los docentes a cargo del curso, produciendo un metarelato de la experiencia formativa.

### 3. REFLEXIONES DE LA EXPERIENCIA

#### 3.1 Nosotros, los de antes, ya no somos los mismos (Neruda)<sup>3</sup>

“Ok, Christian, me parece interesante exponer el problema de la frustración en tus estudiantes, tal vez como un reflejo de un sentir global, societario. ¿Cómo no vincular la experiencia del ninguneo, por un lado, y del sentimiento de incapacidad, por otro, con un clamor colectivo que dice “basta”? Ambas experiencias (el ninguneo y el sentimiento de incapacidad) se viven en la escuela y se relacionan con la falta de expectativas que se tienen sobre los jóvenes (particularmente de sectores populares), de crear posibilidades y creer en los estudiantes. Pero para ello es necesario conocer a los estudiantes. Dices que cada alumno es un mundo distinto, ¿qué dificultades experimentas tú al intentar llegar a cada uno y conocerlo? ¿Cuáles serían tus desafíos en este sentido?”

Ahora bien, la idea es hacer un nexo en tu relato entre dicha experiencia, que dirige evidentemente los actos del colegio y del sistema escolar hacia la injusticia y la inequidad educacional, con el estallido social y sus demandas por otro Chile, por otra escuela. ¿Cómo se vive en tu colegio y con tus estudiantes dicha experiencia? ¿Alcanzaste a verlos después del 18 de octubre? Si la respuesta es sí... entonces ¿pasó algo con ellos?” (Retroalimentación Docente a cargo del Curso).

Como formador de formadores me veo enfrentado en este ejercicio a relatos que dibujan trazos que reflejan un mundo conocido, sí, pero jamás vivido por mí. La pregunta que nos hacemos es qué nos pasa tras la lectura de este material, sin intentar hacer mayor análisis, sino permitirnos ser afectados por los mismos. Ejercicio que implica un posicionamiento, diría, de subordinación de la razón a la emoción.

En el extracto que se lee más arriba hay todavía una lectura que se hace desde saberes que se ponen en función de orientar el trabajo de un estudiante. Un protoanálisis, diría alguien, que, aunque se abre poco a poco a la consideración de la subjetividad vertida en el escrito, no se deja tocar por él. ¿Qué significa dejarse tocar? ¿Significa hacerse vulnerable, perder referentes argumentativos que habitualmente me permiten discursar, tal como lo hago ahora, desde la vereda de la seguridad académica? El profesor orienta, no se involucra, analiza y vuelve a orientar. Es tal vez por eso que muchos estudiantes consideraban este ejercicio de escritura inicialmente inútil, calificándolo en algún caso como “ensayo truculento”.

Me veo enfrentado a relatos que me identifican como miembro de la clase media-alta del país. Yo no lo sabía. Nunca me consideré tal. Sé que soy del grupo de los privilegiados porque he podido estudiar, porque tengo un sueldo, porque tengo acceso a la llamada “alta cultura”. Nunca me consideré miembro de una clase, era algo así como un desclasado, pero la vida de mis propios estudiantes me sitúa en un lugar que no me acomoda: crítico pero inactivo, sujeto de discurso... y ni siquiera me reconozco parte de la intelectualidad de este país.

Vuelvo, entonces, a mis tiempos como profesor de colegio. En algún momento también fui crítico de las posturas de mis alumnos, imaginando a sus familias, con posturas cómodas, crí-

3 Poema 20, Veinte poemas de amor y una canción desesperada.

ticas, a veces deslenguadas... pero igualmente inactivas. Eran los años '90, años del retorno a la democracia y de fuerte crecimiento económico. Todo iba muy bien, en apariencias. Mis estudiantes de entonces y sus familias eran llamados por algunos como el "red-set" (en homologación a la clasificación del jet-set), diciendo con ello que eran familias acomodadas, miembros o cercanos a la resurgente izquierda chilena. Pero un día me encuentro con sus realidades y veo entonces su descarnada humanidad: familias dispersas, soledad, padres trabajólicos (más por necesidad creada que por convicción), absortos por un sistema que poco a poco se impregnaba en sus cuerpos. También hoy logro ver que, entonces, yo compartía sus realidades. Y es tal vez el origen de mi subjetividad y de mi realidad social hoy día cuestionada por estos relatos y sus protagonistas. ¿Qué veo en estas historias y cómo me afectan?

### *El compromiso*

La necesidad del vínculo socio-afectivo es algo que se repite en muchos de ellos y me interpela como un eco que me llega una y otra vez. *No me podía ausentar, tenía un compromiso con mi curso*, se lee en uno de los relatos que da cuenta de los días siguientes al 18 de octubre. La gran mayoría coincide en la necesidad de ver sus caras, de oír sus voces, de saber cómo están sus niños y jóvenes. Tal ocurre hoy también cuando por causa de la pandemia surge mi necesidad de saber de ellas y ellos, mis estudiantes, más allá de mis propias contingencias y afectaciones. El 18 de octubre 2019 Chile despierta, el 17 de abril 2020, mi padre se *duerme* para siempre. En ambas ocasiones, estallido social y pandemia, están presentes sus rostros, sus voces, tal como mis estudiantes lo viven con los suyos propios.

La noción del compromiso no es una simple noción discursiva, es una apelación vital. Sin ella no existimos en tanto docentes. Ser profesor es vivir comprometidos con los sujetos y la utopía, y estar comprometido conlleva conciencia, profundidad, posicionamiento y acción.

Se lee en otro relato: *Si no nos damos cuenta de nuestros privilegios (...) no podremos hacer verdaderos cambios*. ¿Hasta dónde llega mi compromiso con la transformación? ¿Pasa por la conciencia de mis privilegios? Todo me dice que así debe ser.

### *Entre dos experiencias - el Limbo*

Frente a la supresión de las libertades personales por estado de emergencia, me sorprendía constatar la diferencia que nos separaba en el actuar. Yo, criado en dictadura, jamás habría osado discutir una medida como el toque de queda. Era un hecho que había que acatar. Mis estudiantes no entendían porque nunca lo habían vivido antes. Y entonces comienzan a hablar de miedo, separación forzosa, mientras que en mi resonaban las palabras de los mayores despertando los fantasmas del golpe militar de 1973. ¿Qué me pasa entonces? Me veo a mitad de camino entre dos sensaciones, ninguna propia, ambas prestadas, la del miedo irracional, paralizante, y la de la necesidad de lucha, genuina, transformadora. Y tironeado por ambas poderosas fuerzas, me viví en la anulación.

### *La vuelta al aula*

Otra marca en los relatos es el posicionamiento frente a la vuelta al aula, entendido como la respuesta a la tensión que generaba el volver sobre un acontecer habitual de la experiencia escolar, mientras afuera todo se convulsionaba. Veo, entonces, jóvenes inquietos que se interrogan reflexivamente, que se interpelan mutuamente, que quieren decir su palabra y esperan oír la de sus profesores, pero no cualquiera, no la voz curricular ni la políticamente correcta, sino una palabra auténtica, comprometida, movilizadora, una palabra poderosa que permita comprender el acontecer. Así también me siento yo interpelado por sus historias, sus demandas, esperando que la palabra que vaya yo a enunciar esté en algún punto preñada de vida.

Tanto el estallido social como la actual situación de pandemia ponen en discusión el problema de los sentidos de la enseñanza disciplinar, llevándonos a cuestionar la forma como hemos construido la escuela, algo más parecido a una oficina que lleva y da cuenta de lo hecho, en la lógica de la rendición de cuentas, lejos de lo que podría ser una experiencia. La escuela como una experiencia. Las experiencias marcan, no nos son indiferentes, nos edifican sin dejar evidencias cuantificables. Hay claramente un desafío en la vuelta a clases y nuestros estudiantes lo saben y lo asumen con valor. Definitivamente hay una relación aquí entre acontecimiento y pedagogía que necesitamos explorar con el propósito de darle una potencia constructiva a la experiencia escolar de todos los sujetos que habitan la escuela.

Pero hoy, el desafío de la vuelta a clases tiene que ver directamente con cómo enseñar en contextos de crisis, de perturbación. ¿Cómo enseñar cuando hay caos, violencia de Estado, cuando pareciera gestarse un proceso histórico que pasa extramuros de la escuela y de sus lógicas de funcionamiento? Por extensión hoy me pregunto con mis estudiantes y desde sus relatos del estallido social... ¿cómo enseñar cuando afuera muere gente?

### *Preñados del deseo de equidad*

Estos relatos me despiertan a la realidad encarnada de la inequidad educativa presente en el sistema, haciéndola visible, haciéndola evidente a mis ojos de lector. Ante los acontecimientos vividos se presentan respuestas tan variadas como diversos son los establecimientos, donde la inequidad ya no tiene relación con los aprendizajes oficiales y planificados, logrados o por lograr, sino con las disposiciones y orientaciones de sus actores en colaborar a darle sentido a dichos acontecimientos, dándose frente a ellos desde aperturas reflexivas hasta el negacionismo que fuerza la “vuelta a la normalidad”. Siendo estos los extremos, la mayoría de los relatos dan cuenta de caminos intermedios, pero donde siempre se pone en tensión la vuelta a clases, elementos que podrían considerarse como fundamentos para una formación docente vinculada a la negociación del curriculum y la justicia social (Silva-Peña y Maldonado, 2019; Shlein, Smith y Oakley, 2019). Desde entonces hemos estado cuestionando la lógica y el discurso de la normalidad. Incluso hoy, bajo crisis sanitaria, la vuelta a la normalidad o “nueva normalidad”, como eufemísticamente se le ha llamado, nos muestra repetidamente que ésta es la forma como debemos volver a “producir”, pero ¿bajo qué lógicas, bajo qué principios rectores? *Ya nada puede volver a ser igual que antes*, nos dicen los relatos del estallido.

La inequidad educativa ya no puede, ya no debe tener cabida en el nuevo mundo que haremos debutar. La equidad no se traduce en norma ni homogeneidad, se traduce en iguales disposiciones a explorar y sacar lo mejor de las experiencias para producir aprendizajes auténticos, memorables.

### *Valorando a los sujetos*

Por último, puedo ver en estos escritos una revalorización de los sujetos, de sus experiencias, sus creencias, sus sentires, y esto es claramente una ganancia para una formación que busca centrarse en la vinculación. No es que no hubiera antes tal valorización, sino que ahora se hace explícita, consciente, deseable, y desde donde se reconoce de verdad a los estudiantes como “sujetos de pleno derecho”.

Descubro en este punto facetas ocultas de mis propios estudiantes, facetas que los revelan en sus luchas cotidianas por sobrevivir en un medio que propugna la injusticia social. ¿Me sorprende, me afecta, me mueve? Recuerdo la historia de uno de mis estudiantes en un tiempo previo al estallido social. Hace dos años me encuentro con un joven estudiante de pedagogía en matemáticas que se hallaba viviendo en situación de calle. Su caso era complejo porque no sólo estaba relacionado a la falta de recursos materiales, sino además a conflictos familiares y persecución por su involucramiento en la defensa de vecinos migrantes del barrio donde antes vivía. Él estaba en completa soledad. Todos nos involucramos, profesores, compañeros, formándose en torno a él una red de apoyo institucional y de pares. Lo que retengo de su paso por nuestras vidas es su sonrisa franca, auténtica y su compromiso a toda prueba con la justicia. Y sí, su situación y la de sus muchos pares me afecta, pero sobre todo me interpela y me compromete por formar con ellos un sentido renovado de la justicia social educativa para, desde ese lugar, seguir luchando los unos y comenzar a luchar los otros, incluido yo.

*A veces siento como si nunca hubiera dejado de ser octubre... escribe una estudiante. Ese día 18 la vida cambió, dicen que Chile cambió, no lo se, pero sí está claro que nosotros, los de antes, ya no somos los mismos.*

### **3.2 Acontecer, sensibilidad y estallido social**

Las narrativas, de manera particular, ayudan al docente a ajustar la mirada sobre su práctica, convocando en este ejercicio a quienes son considerados sujetos de la enseñanza, los estudiantes. No se trata sólo de contar lo que les acontece en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, sino, más bien, de orientar la mirada sobre aquellos aspectos que los conforman como sujetos activos en el proceso y realizar, así, lo que podríamos llamar un ajuste contextualizado de la relación pedagógica. Coincido con autores que proponen una pedagogía que permita indagar la experiencia formativa de los docentes en entender las narrativas como un proceso para indagar en la práctica educativa y generar saber pedagógico personal y situado de esta experiencia (Vieira, 2020; Bolívar y Contreras, 2019, Hormazábal y Hizmeri, 2019; Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

“Días después del estallido social, fui al colegio a retomar mi práctica. En una corta caminata desde el paradero hacia el colegio pensé en todos mis alumnos, ¿Dónde estarán? ¿los iré a ver en mi clase este día? Se me llenó el corazón de ansiedad pensando en mis chiquillas y chiquillos, la Karla, el Francisco, la Cata, el Benja, todos los alumnos y alumnas con quienes formé un lazo desde comienzo de año. El primero C es el curso que la mayoría de los profes considera peligroso, revoltoso, y del que solo esperan deserción académica. Es como si tuvieran un velo que les impide ver la sed de cariño, las ganas de ser escuchados, aceptados y comprendidos de estos jóvenes que se esconde tras los ojos idos por las pastillas, los garabatos, las patadas. Todavía me faltaban varias horas para verlos.

Cuando llego, en el liceo los docentes están en reunión. Hablan de instaurar la normalidad entre los estudiantes, por lo que las clases debían continuar tal como estaban, hasta el cierre oficial. A los profesores que discutían que no había forma de volver a una normalidad artificial se les acusaba de no querer hacer su trabajo. Mientras escuchaba, saqué mi cuaderno y comencé a cambiar completamente mis planificaciones de los días por venir, pues quería que el primero C tuviera la posibilidad de reflexionar sobre lo ocurrido, sobre sus propias opiniones y sentimientos.” (Relato Estudiante).

Como se señalaba antes, la trama de un relato está constituida por un tejido de hechos significativos que el autor entrelaza con una intención de sentido. La intriga es un conjunto de combinaciones por las cuales los acontecimientos se transforman en historia, es la mediadora entre acontecimiento e historia. El acontecimiento *estallido social* es un componente narrativo, un elemento de la intriga, es la unidad inteligible que compone circunstancias, fines y medios, iniciativas o consecuencias. Al leer los relatos de mis estudiantes, me doy cuenta de que cada uno de ellos entrelazan acontecimientos como ingredientes de la acción humana. Estos acontecimientos son simples y discordantes, a veces ordenados cronológicamente, otras veces intencionalmente dispersos para quebrar el relato y volver a componerlo, para hacernos entender que la vida y los relatos son dos momentos distintos que hacen parte de un mismo fenómeno: la experiencia pedagógica.

Creo necesario poner atención a esta tesitura, pues está contenida de sentidos y en muchas ocasiones estos relatos, en su manera de configurarse, escapan al propio relato y es tarea de quien acompaña este proceso, los docentes formadores de formadores, recomponer estos sentidos y ayudar a que los mismos estudiantes resignifiquen estos relatos en el contexto de su formación. En consecuencia, el relato se instala con un sentido que le preexiste y que se desborda del escrito mismo. Rescato aquí a Merleau Ponty (1945) quien trabaja el concepto de *percepción* e ilustra este concepto por medio del ejemplo de una mancha de tinta sobre un papel: “Cada parte anuncia más de lo que contiene, con lo que esta percepción elemental está ya cargada de un sentido” (p.25).

Así, cada parte que componen los relatos de mis estudiantes recogen elementos de sus biografías configuradas antes de que cayeran al papel y cuyo sentido desborda los límites imprecisos de la tinta derramada. De la misma manera, un relato es lo percibido de la contingencia que los impulsa a un pensar pedagógico que se realiza desde esa sensación del desborde de lo vivido. Sin embargo, nos advierte el autor, la percepción no es el sentido absoluto del relato, no es un objeto esencial y único, más bien es un *campo de inteligibilidad*, que, en esta oportunidad, nos ayuda a comprender lo pedagógico de la experiencia relatada por mis estudiantes. Entonces, lo que nos interesa no es el absoluto de lo vivido, sino las cualidades de lo vivido y, en particular, cómo

los estudiantes cargan de sentido pedagógico una trama, pues la rabia, el miedo, las angustias relatadas no son absolutas, pero lo que nos interesa es la sensibilidad narrada por aquel sensor de los relatos, esos campos sensibles que nos permiten vincularnos con lo vivido, sin perder de vista el acontecer desbordante que nos invadía en aquel estallido.

Esta consideración entre acontecimiento *estallido social* e inteligibilidad de lo pedagógico, me hace pensar que, en la formación inicial y continua, la cuestión de la sensibilidad pedagógica con el otro y con el acontecer social es un ámbito que ha quedado en un lugar de menor importancia. Frente a mis ojos están los relatos de mis estudiantes, que provocan en mi la necesidad de vincularme con ese ámbito de mi vida que me hace sentir y abrirme a la sensibilidad por el acontecer social y cultural, como una posibilidad de inteligir lo sustantivo de esa experiencia, lo pedagógico de la experiencia. Sentir es en palabras de Agnes Heller (1980) “estar implicado en algo”. Este fenómeno de estar implicado, sensibilizado por los hechos vividos en el estallido social, provocan en mis estudiantes y en mi, como formador de formadores, colaborar a co-construir horizontes de sentido pedagógico que nutran mi experiencia de docente universitario y la de mis propios estudiantes. Será entonces trabajo de nosotros, los que estamos involucrados en procesos formativos de futuros profesoras y profesores, desplegar esta sensibilidad, cultivarla con un sentido pedagógico en nuestras clases.

### *El valor de la sensibilidad pedagógica, sus riesgos y oportunidades*

“el liceo eclipsa las emociones, justamente el aspecto de la emoción me parece clave. Hay que sentir esa emoción, sea buena o mala y rescatarla y saber trabajar con ella, porque, así como uno posee emociones y reacciones ante situaciones desagradables, como las que relataba Daska, Dylan, o Renato, traen la posibilidad de comenzar a construir un ambiente donde la empatía y el respeto con los pares y con cualquier otro, sean los valores fundamentales para articular una vida en comunidad. Pero no la comunidad vacía, sino una que esté llena de experiencias y se dé con ellas la construcción de conocimientos... El paso para construir una mejor relación interpersonal debe ser el paso hacia la comprensión y aceptación del otro, aquel que está tan lleno de carne y hueso como Daska, Dylan y Renato” (Relato Estudiante).

Desde los relatos recogidos por los estudiantes la relación entre acontecimiento y sensibilidad comienzan a ocupar un lugar importante en mis reacciones. La capacidad de los docentes y futuros docentes de concertarse con aquellos fenómenos que nos abordan y nos desbordan, como es el caso del estallido social, es un aspecto valorado por los relatos recogidos. Si la pedagogía es la capacidad de entablar vínculos entre estudiantes y docentes, ¿qué utilizamos como medio para vincularnos con nuestros estudiantes? Observo que en la formación inicial y continua aquello que se privilegia como medio de vinculación con nuestros estudiantes son los contenidos, es decir la materia a trabajar mediados por un programa de estudios. Sin embargo, el hallazgo para mí como formador de formadores, tiene relación con otra manera de vincularse a través de emociones y sentimientos que afloran en el contacto, en el dejarse afectar por los acontecimientos y dejar que fluya, el deseo, el amor y la capacidad de imaginar (Sarasa y Porta, 2018). Las emociones en palabras recogidas por mis estudiantes son claves para establecer estos vínculos, el “miedo”, la “rabia”, la “desafección”, la “desconfianza”, son emociones provocadas a partir del estallido social

que fluyen entre los relatos de los estudiantes y los impelen a vincularse desde esta confluencia de emocionalidad que era la escuela en momentos del estallido. En los relatos, destaca la escucha y el dialogo, como una forma de comprender lo que a cada uno le pasa y también como un camino que orienta la acción pedagógica. Desde allí, comprendo por qué los relatos informan que los estudiantes, retornando a sus lugares de práctica, deciden cambiar sus planificaciones y toman decisiones en favor de ofrecer una oportunidad pedagógica para construir conocimientos con los estudiantes, tal como lo relata mi estudiante, “pues quería que el primero C tuviera la posibilidad de reflexionar sobre lo ocurrido, sobre sus propias opiniones y sentimientos”.

Al observar con más detención estos relatos, distingo una relación entre acontecimientos y emociones que ayudan a inteligir estos acontecimientos y sensibilidad pedagógica, que es la forma en que se decide actuar considerando este espacio de inteligibilidad colectivo. Las emociones son el proceso que moldea<sup>4</sup> los cuerpos colectivos, le entregan textura, sensaciones que nos vinculan los unos a los otros, ya que la emocionalidad como plantea Ahmed (2014), fluyen entre los afectados y nos permiten realizar juicios compartidos sobre el fenómeno vivido, en este caso, actuar con sensibilidad pedagógica frente al estallido social. Entiendo aquí, que las emociones no son una reacción instintiva, más bien son un acto cognitivo constituido por juicios que moldean la acción, en este caso juicios sobre la contingencia, pero ante todo las emociones son relacionales entre el fenómeno u objeto que me afecta y entre los que participan de esta afectación común. En palabras de Ahmed (2014), “Las emociones involucran (re) acciones de alejamiento o acercamiento sobre unos objetos... los sentimientos pueden pegarse a ciertos objetos o resbalarse por otros. No residen en los sujetos ni en los objetos, sino que son producidos como efectos de la circulación. La circulación de objetos nos hace pensar en la socialidad de la emoción” (pp. 30-31). Esta definición, me ayuda a pensar que el desarrollo de una sensibilidad pedagógica, fundada en la característica relacional de las emociones, es una capacidad profesional que desde los relatos emerge y que antes no había observado con suficiente atención.

¿Cuáles son los límites de esta capacidad profesional?, ¿qué horizontes puede abrir esta capacidad profesional en la práctica pedagógica?, son reflexiones que aún estamos por elaborar. Por el momento se plantea desde una posición de formación alternativa, coherente con un programa de formación docente que busque formar profesionales críticos, donde no podríamos seguir negando el espacio que tienen las emociones y la sensibilidad pedagógica en la formación inicial, pues se estaría negando una forma de conocer y comprender el mundo que nos aborda y desborda. Sin embargo, no se entienda que este planteamiento es meramente una disputa epistémica, se trata también de un planteamiento ético y político, tal como lo plantea la afirmación de uno de mis estudiantes, “*el liceo eclipsa las emociones*”. Este ocultamiento, no sólo es epistemológico, sino político, ya que niega una posibilidad distinta de comprender la experiencia de vida, se niega en la escuela la capacidad de inteligir individual y colectivamente el mundo por medio de otras formas de conocer que no sean las hegemónicas, y en lugar de dejarlas florecer, se les trata de “contener” bajo rótulos de acciones psicosociales. Empero, ya se mencionaba antes, las emociones se mueven, de allí su raíz etimológica –*emovere*– y nos mueven a repensarlas en el contexto de una formación pedagógica con sentido ético y político.

---

4 Spinoza (1959) plantea que las emociones modifican el cuerpo mediante las cuales el poder de acción sobre el cuerpo aumenta o disminuye.

### 3.3 Formación docente en tiempos de estallido

“Lo que sobre todo tiene que ser cuidado y alentado en un plan formativo docente es el alma que la anima” (Contreras, 2005).

¿En qué consiste aquello que como formadores de formadores procuramos cuidar y alentar en la tarea de acompañantes de jóvenes que se educan en la profesión docente?, ¿cómo, aquello que sería el alma que anima su ejercicio como aprendices de profesor o profesora se fue configurando o mutando a la luz de los acontecimientos de Octubre en nuestro contexto nacional?, y ¿qué resonancia tuvo en mí, en tanto formadora, la experiencia relatada de estas y estos jóvenes en torno a lo ocurrido en ellos y ellas en este período?

Si somos, como dice Galeano, las historias que vivimos, el propósito que me anima en estas líneas es mostrar las historias de un grupo de jóvenes iniciados en el ejercicio docente en su incipiente formación profesional, a través del impacto que produjo en mí como su profesora, las narraciones en torno a lo vivido en aquellos días de la primavera en/de Chile. Historias relatadas en las que se comenzaba a revelar de modo también incipiente el alma que los y las animaba, la propia, que tanto orientaba como conflictuaba al fragor de los convulsionados sucesos en nuestro medio; momento en el cual, dicho de otro modo, se hacían explícitos los indicios de una incipiente impronta identitaria que tímidamente en algunos o contestatariamente en otros, comenzaba ya a revelarse.

Nuestra apuesta como formadores se sustentaba entre otras, en la convicción de que nuestros futuros docentes pudieran, desde el comienzo tener la oportunidad de verse, no como sujetos que ejecutan prescripciones técnicas pre-diseñadas por otros –afín al modelo eficientista que hace décadas se impone como mandato a los y las docentes en Chile–, sino como docentes que actúan desde sí, que reflexionan sobre las propias acciones y los acontecimientos vividos, y que construyen, por tanto, saber educativo desde sí, desde su experiencia, para de este modo, poco a poco y paso a paso ir descubriendo quién se es, hacia dónde se va y cuáles son los desafíos frente a la sociedad actual sometida a profundas transformaciones sociales, económicas y/o culturales (Ventura, 2010). Por consiguiente, la propuesta consistía en una modalidad de investigación, lejana a la idea de investigar “descomponiendo lo real en temas (o) en una serie de problemas técnicos, de fórmulas fragmentadas y neutras... (asociadas a) soluciones eficientes” (Larrosa, 2010). Se trataba, más bien, de investigar la experiencia propia, vinculada a la nociones de sentido y saber experiencial, en que lo vivido y lo pensado se articulen en torno a la complejidad de cada situación indagada.

#### *El impacto ante la escuela*

“Estaba... conmovida, las salas... precarias, ventanas sin vidrios, pupitres en mal estado, el piso en malas condiciones, paredes sucias y ralladas, cortinas que finalmente no cumplían la función de protección del sol, que llegaba directo a primera hora de la mañana porque estaban cortadas o rotas en las partes donde se apreciaba habían estado las insignias del liceo, pero lo más impactante para mí fue la puerta de cada sala, puertas de metal, con cerraduras de candado, tal cual la puerta de una celda” (Relato Estudiante).

El encuentro inicial de Paula con el espacio y la precariedad material de la escuela donde llegó a desarrollar su práctica como docente novata, provocaba en ella impacto y a su vez remembranza del rostro empobrecido de su liceo del puerto de Valparaíso donde creció, generando también la semblanza de esta escuela-cárcel “con puertas de metal y candados”, y con los dictámenes de sus autoridades, un profundo contraste con la experiencia vivificante que también conoció en aquella escuela de sus primeros años. Así, las palabras de la directora del liceo actual, “recomendando” a las y los docentes excluir las posturas políticas del colegio –en el contexto de la ley Aula Segura– se tensionaban y contrastaban con la expansiva y liberadora experiencia vivida con algunas docentes de su liceo de antaño, con quienes era posible encontrarse en un diálogo vital y sin filtro, docentes que dejaron una profunda huella a tal punto de ser una inspiración en ella para convertirse en profesora:

“Aquí recordé a un par de profesoras de cuando yo fui estudiante, las que muy maternalmente siempre compartían con nosotras sus visiones y que incluso destinaban minutos importantes de su clase a explicar, oír, guiar cualquier inquietud de la índole que fuese que tuviésemos”.

No obstante, la perplejidad y la autocensura se apoderaron de Paula en ese tiempo inicial como practicante: “Creo que en ese momento de manera instintiva el ostracismo se quiso apoderar de mí.” La imposición de la ley castigadora al desbordado movimiento estudiantil ya surtía efecto en docentes (quienes abandonaban el liceo o eran desvinculados), en estudiantes, quienes eran expulsados, cargando con el estigma de lo espúreo según el juicio dictatorial que se apoderaba de quienes conducían el centro educativo, llegando también, de modo diverso a nuestros estudiantes en práctica. Por mi parte, no dejo de asombrarme ante la profunda semejanza entre el miedo y la tensión cultivada en el tiempo presente en la comunidad de éste y varios de los liceos denominados emblemáticos, y aquel miedo desbordante vivido en mi época de estudiante durante la dictadura, preguntándome, ¿es que la historia de algún modo se repite?, ¿qué nos faltó aprender como sujetos y actores sociales de aquellos tiempos en que la sombra de la fuerza y del poder dictatorial eclipsó nuestra vida social como país, instalando el oscurantismo en la educación y la desconfianza o el miedo en los sujetos y en las relaciones?

### *El desborde de fronteras; de la escuela a la calle; la calle en la escuela; el estallido*

Los días previos al estallido el ambiente estaba enrarecido, los y las jóvenes se tomaban las calles y los accesos al transporte (metro) de modo concertado y organizadamente. Las escuelas y sus aulas recibían los aires y temblores previos de una “olla” o un “volcán” a punto de estallar:

“Miércoles en la mañana, un día más dentro del liceo, en mi curso, el 3ºB. Comenzaba la introducción a la dictadura (militar de Pinochet). El Santiago donde vivo anda inquieto, les secundaries se saltan los torniquetes y los ministros responden estupideces en la prensa como apagando el incendio con leña. Algo habrá que hacer, más que mal, uno se cree buen profe” (Relato Estudiante).

Francisco encarna, con unos pocos años más de ilustración en el cuerpo y de sensibilidad en su intelecto que sus adolescentes estudiantes, la rebeldía juvenil desde su posición de docente

practicante. Está decidido a actuar desde el lugar en que eligió desplegar su deseo de ser profesor, el aula. Era la clase, y el momento de la palabra genuina, sin tapujos, había llegado; así orientaba su clase, situándose en aquella esfera decisional en que siendo docentes nos apropiamos de un espacio, hacemos elecciones y nos ponemos en juego como tales:

“Es 16 de octubre y la clase se trata sobre la rabia. ¿Qué te molesta? Pregunté. Como pocas veces, silencio en la sala. Yo no quería respuestas maqueteadas ni sacadas de internet, los quería a ellos, sin barreras ni resguardos, quería vísceras. La tarea no tenía más instrucciones, decían lo que querían y lo anotaba en la pizarra. Tímidamente empezaron a responder hasta que nos encontramos con una gran lista anotada en la orilla de la pizarra: “los careta, la injusticia, los que no hacen nada, los que le roban a su misma gente...”. Sonreí y les pregunté por qué la gente se manifiesta, qué pasa con esas cosas que molestan, cómo se transforma en rabia. Continué explicando que nuestra rabia, esa que se toma la prensa y que su generación demostraba con cada intervención en el metro, eso es la clave para entender la historia: grandes levantamientos populares, revueltas, revoluciones, como quieran llamarlo, todas se entienden desde la misma base: una (o varias) molestias que se traducen en rabia y luego, en acción (a veces organizada, a veces no)”. (Relato de Estudiante)

Así, Francisco, comienza un camino pedagógico tan riesgoso como audaz, el riesgo de no saber si lo que pide estará a la altura de lo que el o la estudiante espera y es capaz de dar: la palabra genuina y la expresión de sus emociones más auténticas, y la audacia de construir un puente entre la propia historia y la historia social del país. En el breve fragmento, Francisco manifiesta también el profesor que quiere ser, un docente cuya acción se dirige a la búsqueda del sujeto no escindido o fragmentado sino integrado, aquel cuyo rostro, emoción o expresión cualquiera de su subjetividad, puede constituir una clave, como dice, para comprender la historia de los grandes procesos, la historia de los levantamientos populares, la historia, en definitiva, de ellos y ellas mismas.

Si la historia no es solo un conjunto de sucesos ocurridos en unas coordenadas de espacio y tiempo, sino el significado que esos sucesos representan para alguien, cuál es, fue o está siendo el significado y alcance de los acontecimientos ocurridos en el Chile de Octubre de 2019 para quienes lo vivieron en el país, en la ciudad, en la escuela?

Raúl, estudiante de pedagogía en historia, compenetrado de los eventos histórico-políticos de las últimas décadas en nuestro país, y con fuerte y claro compromiso social, desde la trinchera de la militancia, la docencia y la pedagogía enuncia con rotundo énfasis :

“Todas y todos sabemos lo que ha ocurrido desde entonces, aunque aún no sabemos los alcances que esto tendrá, eso solo podrá determinarse con el devenir de los próximos meses o quizás años. Lo que sí está claro es que nada volverá a ser igual, y cuando nos referimos a nada, es absolutamente nada. Ese parece ser uno de los pocos puntos de consenso. El mismo 18 y los días que le siguieron todo Chile ardió, todo Chile salió a la calle, la gente volvió a reconocerse y llamarse a sí misma pueblo, el tejido social comenzó a reconstruirse desde entonces en tramas cada vez más complejas y firmes.” (Relato de Estudiante)

Ya nada volverá a ser igual que antes sentencia Raúl, marcando los acontecimientos de Octubre un antes y un después en la vida histórica y social de este país, un hito de autorreconocimiento de sí y por sí del pueblo chileno, acontecimientos, podríamos decir, de afirmación de su existencia y de su valor a través de la mirada del otro o de los otros (Paugam, 2012) en el escenario en que el sí mismo y el otro irrumpe libre e incondicionadamente: la calle. Pero ¿qué pasa en la escuela?, ¿qué ocurre en este espacio cruzado por roles institucionales, por lógicas y protocolos estrictos de funcionamiento, por culturas y tradiciones inerciales?

### *Otra vez la “normalidad” o el hacer como si nada hubiese ocurrido*

El liceo, denuncia Catalina, se desconecta (de) el presente, (de) el proceso histórico, refrendado esto por la sentencia de la máxima autoridad, desautorizada hacía rato por la comunidad del empobrecido liceo: “Ante la incertidumbre, es mejor prevenir cualquier foco de insurrección”, no obstante, repara Cata que se trataba de “una normalidad falsa o idea de normalidad donde los adultos creían tener el control, (aunque)... los alumnos estaban conscientes (de su falsedad)...” Indolente a la elocuencia de los acontecimientos que ponían “patas arriba” al país, dictamina la directora en su pequeño reino escolar: “Hay materia que pasar y notas que poner, los alumnos vienen a aprender”, “fue la frase constante –nos cuenta Catalina– con la que la directora silenció algunos intentos docentes por abarcar la contingencia nacional, dejando claro que en el liceo solo había espacio para lo que tristemente se ha convertido la cotidianidad de la escuela: “pasar materia””. Una escuela para un docente signado por el mandato de la eficacia, la subordinación y la estandarización, que, en el escenario de la escuela pública empobrecida e intervenida por el poder jerárquico y leyes represivas, nos devuelve una imagen nefasta y decadente de la escuela del Chile actual, un escenario propicio para la deserción temprana de las nuevas generaciones docentes.

### *El cuestionamiento, la emergencia del docente*

¿Quién soy ahora frente a mis estudiantes, cuando veo su desorientación y necesidad de contención?, ¿Cómo actúo frente a la insistencia de negación de lo que sucede de parte del colegio, sigo mis convicciones o actúo según el improvisado protocolo de normalidad, en el que no creo?

El sitio del profesor o profesora practicante constituye un espacio y tiempo de tránsito, un no lugar (en el sentido de lo instituido) en la escuela, favorable para la observación y el conocimiento analítico, pero desfavorable para el reconocimiento institucional y los espacios decisionales en que se mueven los y las docentes. En la contingencia histórica de los sucesos recientes, marcados por el estallido social, si bien los roles conferidos a los estudiantes, futuros docentes, no cambiaron de modo explícito ni radical, ocurrieron en algunos momentos de rotundo cuestionamiento, deliberación o posicionamiento en relación a la escuela con la que sueñan, lo que manifiesta, según mi parecer, una interesante e incipiente emergencia de su impronta identitaria.

“¿Qué ha pasado?” era la interpelación de los y las jóvenes de la escuela más frecuente “a pesar de que todos sabíamos qué había pasado, era difícil de explicar...”, “a mi parecer hubiese sido fácil decir “bueno, pasó esto porque si no se llegaba a este extremo nunca nos hubiesen escuchado”, pero ¿a qué costo? ¿A quedar como el profesor que incita a la violencia?, ¿que la avala?, lo cual me

conflictuaba mucho y aún lo hace”, relata Ivan. El conflicto o dilema entre ser el docente genuino y veraz frente a sus estudiantes y el docente que se espera desde la escuela reaccionaria al posicionamiento político de sus profesores ante los y las jóvenes, encuentra diversas expresiones. Así, Catalina explicita, frente a un dilema semejante, de modo expresivo y consistente, la escuela con la que sueña, su ideario pedagógico e identitario docente, que nace justamente, oh paradoja, de su extensa experiencia como practicante con la escuela que justamente el estallido abominaba:

“Contra la escuela de la normalidad ahistórica y falsa que consume a la juventud, la del control del aula o el “aula segura”, la del adultocentrismo, de las jerarquías, de la estandarización, de las clases sin sentido, de los binomios reduccionistas, me declaro profesora insolente, y declaro que la escuela ha muerto, la escuela presa y parte del mundo que provocó el estallido, y lo digo desde la rabia desbordada, y el deseo de una nueva escuela, donde las emociones y las subjetividades diversas tengan lugar, donde se aprenda en comunidad, en colaboración, donde se ejerza, de verdad, la libertad docente”. (Relato de Estudiante)

#### 4. PROPOSICIONES FINALES

Una pregunta que recorre el artículo es qué hacemos con los relatos, diálogos y las reflexiones acumulados durante el desarrollo del curso, pues pareciera que la respuesta es simple, dejarnos afectar, dejar que aquella resonancia conmueva nuestras formas de pensar y sentir la relación pedagógica. Nos vemos impelidos a hacer un esfuerzo de comprender los sentidos que van atravesando los relatos, desentrañar su intriga y volverlos a componer junto con los estudiantes en lo que podríamos llamar una trama colectiva de saberes docentes. Una segunda acción, tiene que ver con la responsabilidad de nosotros docente formadores de formadores, de intentar junto a los autores de cada relato, a través de un proceso dialógico de retroalimentación que no subalternice las posiciones entre docente y estudiante, intentar que los estudiantes reconstruyan significados y sentidos de sus relatos, es decir que el saber reflexivo se vuelva para ellos en herramienta comprensiva de su propia profesionalidad y que esta comprensión los ayude a tomar decisiones sobre el acontecer vivido.

Una segunda reflexión tiene que ver con el sentido de una pedagogía narrativa en el contexto de un programa de formación inicial docente, que pone atención al alma que lo anima. El desarrollo de un programa de formación desde una pedagogía narrativa no puede estar desafectada por el acontecer del mundo vivido. La experiencia presentada nos deja como aprendizaje esta estrecha relación entre pedagogía narrativa y acontecimiento, dejando como desafío de formación el desarrollar una sensibilidad pedagógica junto con nuestros estudiantes que pueda contener el mundo desbordado que nos acontece, en este caso un gran estallido social que removió y conmovió a todas y todos los que participaban del curso, y que llenó de emociones nuestra experiencia. Dejar que estas emociones ayuden a comprender los acontecimientos en un colectivo, dejar que florezca una sensibilidad con el contexto, remueve la configuración profesional de todas y todos, y permite tomar acciones pedagógicas a quienes participaban del curso en un momento donde pocas claridades se ofrecían.

Lo que podemos reafirmar a partir de los relatos de los y las estudiantes, es que lo que un o una docente llegue a ser, no lo confiere un certificado (Connely y Clandinin, 1994), tampoco avanza en un movimiento lineal progresivo, previsible y controlable, sino más bien, como muestra la experiencia enunciada, se despliega e irrumpe a saltos, atravesada por una temporalidad signada por sucesos imprevistos, por eventos que cruzan e impactan las biografías de cada uno, de cada una... y desde esta crucial constatación que los relatos nos muestran, podemos visualizar la potencia de la narración de sí como perspectiva y camino no sólo de conocimiento, reconocimiento y explicitación de lo que se es y desea ser en tanto docente, sino como una vía de integración y de orientación del hacer y el pensar, como explicita una ex estudiante de pedagogía: “cuando comienzo a pensarme a mi misma en lo que he sido, en la perspectiva de orientar mi saber y actuar hacia otros, y eso siendo posible a través de la investigación en que me relato a mi misma, es que ocurre la integración de esas fracciones dispersas en que me había transformado” (Arévalo, 2010).

Por último, hemos comprendido el relato como un campo indeterminado de inteligibilidad, donde lo que desborda del texto tiene que ver con las lecturas que del mismo hacemos, lecturas que se nutren de nuestras propias experiencias biográficas.

Cada uno de nosotros puede ver y ve cosas distintas en los relatos, aunque no diametralmente diferentes, por cierto. Esto debido a una cultura y perspectiva más o menos compartida del mundo y de la academia, que nos acercan en una mirada común, en una búsqueda común. Sin embargo, los modos de enfrentarnos a los escritos no resulta ser homogéneo. Tampoco lo es la sensibilidad que despiertan. La variante tiene, en principio, dos orígenes: nosotros (nuestras biografías personales y perspectivas construidas) y los otros (sus experiencias hechas texto). Se instala aquí un principio dialógico bakhtiniano que nos lleva por nuevos derroteros, abriendo nuevas comprensiones de lo pedagógico en la experiencia del acontecimiento. El hecho vivido nos afecta (en los afectos) y es reconstruido a la luz de nuestros referentes vitales y, finalmente, mediado por el ejercicio de la escritura. Así, los escritos de nuestros estudiantes se nos presentan como un nuevo acontecer. El relato como acontecimiento que nos desborda y que sigue el mismo camino inicial de afectación, reconstrucción y escritura.

## REFERENCIAS

- Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arévalo, A. (2010). *La experiencia de sí como investigadora*. En, *Investigar la Experiencia Educativa*. Compiladores: Núria Pérez de Lara y José Contreras. Barcelona: Editorial Morata.
- Bolívar, A. y Contreras, J. D. (2019). *La investigación (Auto) Biográfica en educación*. España, Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cardinal, T., Murphy, M.Sh., Huber, J. (2019). Movements Toward Living Relationally Ethical Assessment Making: Bringing Indigenous Ways of Being, Knowing, and Doing Alongside Narrative Inquiry as Pedagogy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.3), 121-140.
- Connely, M, y Clandinin, J. (1994). *Telling Teaching Stories*. EE.UU, New York: Teacher College Press.
- Contreras, J. (2005). Estudiantes que investigan: un camino de libertad. En *III Jornades Universitàries “La investigació como a procés de formació”*, “Què canvia la investigació formativa a l’aula universitària?”. Vic, España.

- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75 DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Heller, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontamarrá.
- Hormazábal, R. y Hizmeri, J. (2019). Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos a los tanteos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 69-86.
- Larrosa, J. (2010). *Herido de realidad y en busca de realidad: Notas sobre los lenguajes de la experiencia*. En N. Pérez de Lara y J. Contreras (comp.) (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Barcelona: Editorial Morata.
- OCDE (2019). *Society at a glance 2019: OECD Social Indicators*. OECD : Publishing, Paris.
- Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. *Papeles del CEIC*, 82.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini
- Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la “didáctica de autor”. Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. *Revista del IIICE*, 37.
- Quiles-Fernández, E. y Orozco, S. (2019). Atender a Las Tensiones Educativas en la Formación Inicial del Profesorado: La Indagación Narrativa Como Práctica Pedagógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94 (33.3), 105-120.
- Sarasa, M.C., y Porta, L. (2018). Narratives of Desire, Love, Imagination, and Fluidity: Becoming an English Teacher in a University Preparation Program. *Latin American Journal of Content & Language Integrated*. (11) 1, 141-163. DOI: 10.5294/laclil.2018.11.1.7
- Silva-Peña, I. y Eddy, M. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 94 (33, 3), 195-212.
- Schlein, C., Smith, D. y Oakley, C. (2019). Narrative Reconsiderations of Teaching as Negotiated. *Curriculum for Social Justice and Equity*. Front. Educ. 4:124. doi: 10.3389/feduc.2019.00124
- Suarez, D., Davila, P. y Argani, A. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 94 (33, 3), 141-158.
- Trujillo, B. (2014). Experiencia y Educación: Una relectura de temas clásicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* . 19 (62), 885-892.
- Ventura, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. En N. Pérez de Lara y J. Contreras (comp.) (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Barcelona: Editorial Morata.
- Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 143-158. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78079>

EXPERIENCIAS

# Latidos sentipensantes de un maestro como forma de resistencia a la calidad de la educación<sup>1</sup>

## *Heartbeats sentipensantes of a teacher as a form of resistance to the quality of education*

Deyby Rodrigo Espinosa Gómez\*

Recibido: 9 de abril de 2020 Aceptado: 22 de junio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Espinosa, D. R. (2020). Latidos sentipensantes de un maestro como forma de resistencia a la calidad de la educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 291-313

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8510>

### RESUMEN

La presente reflexión propone una lectura crítica sobre la influencia de los discursos, políticas y reglamentaciones de la calidad de la educación en la escuela, los cuales consideran a la educación un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico. En primer lugar, se narra la experiencia de un maestro de una institución educativa privada con los discursos de la calidad de la educación, en segundo lugar, se problematizan los “antilatidos de la calidad”, entendiendo por estos aquellos efectos de los discursos de la calidad en la educación que actúan en detrimento del proceso enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se plantean los “latidos sentipensantes de un maestro y la pedagogía social”, refiriéndose a aquellos elementos pedagógicos para pensar otras posibles formas de resistencia en defensa de una escuela que recupere la educación como valor social. Así pues, los latidos en la presente reflexión es un llamado para que las maestras y los maestros conformemos espacios de criticidad para reflexionar, cuestionar y transformar con nuestras manos y acciones, desde el pensamiento y el corazón, la visión reduccionista, eficientista y mercantilista de la educación que se nos ha querido imponer desde el sistema capitalista neoliberal.

**Palabras clave:** calidad de la educación; maestro; latidos sentipensantes; práctica pedagógica sentipensante; pedagogía social

### ABSTRACT

This reflection proposes a critical reading on the influence of discourses, policies and regulations on the quality of education in school, which consider education as an essentially private good and whose value is above all economic. In the first place, the experience of a teacher from a private educational institution is narrated with the discourses of the quality of education, secondly, the “quality antilatidos” are problematized, understanding by those effects of the discourses of the quality in education that act to the detriment of the teaching-learning process. Finally, the “sentipensante heartbeats of a teacher and social pedagogy” are raised, referring to those pedagogical elements to think of other possible forms of resistance in defense of a school that recovers

1 La presente experiencia reflexiva deriva del Proyecto de Investigación de Maestría: Práctica Pedagógica Sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: La Experiencia Biográfica Narrativa de un Maestro de una institución educativa privada. Proyecto Magna Cum Laude de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia. ¡Te invito a leerla! Miembro grupo de investigación Unipluriversidad.



\*Deyby Rodrigo Espinosa Gómez, [0000-0003-1888-8282](https://orcid.org/0000-0003-1888-8282)

Magister en Educación, Profesor Universidad de Antioquia (Colombia)

[deibi.espinosa@udea.edu.co](mailto:deibi.espinosa@udea.edu.co)

education as a social value. Thus, the beats in this reflection is a call for teachers to form critical spaces to reflect, question and transform with our hands and actions, from the thought and the heart, the reductionist, efficient and mercantile vision of the education that has been imposed on us from the neoliberal capitalist system

**Keywords:** quality of education; teacher; beats sentipensantes; sentipensante pedagogical practice; social pedagogy

*Donde el corazón te lleve (sin perder la razón del corazón):*

*“A mi maestro Hader Calderón Serna, un maestro de y para la vida que me ha enseñado la esperanza en la educación; y finalmente, a mis estudiantes y maestros colombianos, no olviden que por difícil que parezca la educación puede transformarse, el maestro es esperanza, y si él cambia, todo cambia a su alrededor”*

## 1. NARRAR-ME PARA PENSAR-ME EN LOS DISCURSOS DE LA CALIDAD

En el 2014 llegué a laborar a un colegio. Una institución educativa de carácter privado, que se ha caracterizado por sus altos resultados en las pruebas estatales. Me sentía el maestro de sangre nueva que llega con tintes de sueños y palabras transformativas aprendidas en una universidad; sentía las miradas en mí como aquél del cual se espera mucho o se quiere poner a prueba. Al pasar los días me encontré con un sistema educativo que regula y condiciona aquellos tintes, discursos y prácticas pedagógicas.

El día a día se convertía en un ¡Silencio! ¿Qué es este desorden? ¿Qué es este bullicio? “Profesor, recuerde que los estudiantes deben estar en orden en las filas, y la clase debe tener la disciplina que ha caracterizado a la institución durante todos estos años”.

Para serles franco, me sentía incómodo, pues siempre he pensado que una clase debe ser participativa; que la palabra debe escucharse; y que el otro, a veces en el bullicio, deja aflorar muchas emociones, comportamientos y hasta realidades más profundas de su contexto, realidades que suele ignorar la escuela. A esa rigurosa disciplina debí sumar adaptarme al diseño de pruebas estandarizadas, pruebas de carácter ICFES<sup>2</sup>, de selección múltiple; comprendí que para la institución era muy importante la preparación para la vida evaluativa de sus estudiantes, evaluación que comenzaba desde los primeros grados, y que en los grados superiores han hecho destacar al colegio como la mejor institución educativa a nivel municipal.

Con el pasar de los días como maestro, comencé a experimentar transformaciones en el mundo de las ideas que, como un imán, atrae a su campo magnético a la excelencia y a los resultados, escuelas más competitivas y estandarizadas al ritmo mundial. En este sentido, me autocriticaba, ya que mi práctica pedagógica se encontraba en una zona de confort, sumergida a diseño de pruebas, calificaciones, números y más números. Situación que se agudizó en la institución

---

2 El Icfes es una empresa estatal de carácter social, vinculada al Ministerio de Educación Nacional, y naturaleza especial, implementa servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles (Exámenes de Estado).

educativa en el año 2015 con la implementación del “Día E”<sup>3</sup>, con el cual se creó la cultura de la excelencia, y evaluación de los resultados institucionales priorizando en el fortalecimiento de las áreas de Matemáticas y Lenguaje, dejando de lado la pregunta por el contexto, una crítica que comenzó a generar múltiples tensiones en mi ser maestro.

Al querer diseñar espacios para el diálogo sobre lo pedagógico, el contexto y la investigación, me encontré una gran dificultad, pues el poco tiempo que tenía, junto con mis compañeros, se destinaba al diligenciamiento de los observadores, planillas, citas a padres y diligenciamiento de formatos. Encontré que el dinamismo en las manos de la calidad me sumergía en las líneas de una práctica individualista y competitiva; sentía inseguridad en mi praxis al estar observado todo el tiempo. En espacios educativos emergían palabras reduccionistas y comparativas que borraban y ponían en cuestión esa idea maravillosa aprendida en mi formación universitaria de que la educación son ritmos diversos, y comencé a escuchar, otras voces que perturbaban mi conciencia: “x estudiante es mejor que el resto”, “el maestro x, es un maestro de calidad”, “en x área están bajando los resultados en pruebas, qué pasa con los maestros de esta área”.

Mi práctica pedagógica era vigilada y supervisada constantemente; así mismo, me sumergía en lo que tanto criticaba de los maestros colombianos en mi época universitaria, en un maestro reproductor de pruebas estandarizadas. ¡Y cómo no hacerlo, pues la supervisión y la premura ante la cantidad de trabajos así lo demandaba! Poco a poco esta relación me daba a entender que el centro de la educación era la competencia; bastaba simplemente ver las reuniones de profesores y directivos con porcentajes comparativos respecto a cada periodo, y cifras de años anteriores. El día E, en pro de fortalecer el Índice Sintético de la Calidad Educativa, priorizaba en indicadores y resultados homogeneizadores de las diferencias humanas, dejando de lado los problemas contextuales como institución.

Encontraba cada vez más a un maestro regulado y recargado de tareas y formatos, acosado de exigencias de los dispositivos evaluativos, y sometido a simulacros de acreditación. En los avatares y aceleres de la calidad, desaparecían como por arte de magia los tiempos para pensar la pedagogía y la práctica pedagógica, para investigar sobre la educación y las necesidades de su contexto, estos tiempos eran reemplazados por el diligenciamiento de listados, planillas y parámetros solicitados por la calidad de la educación (Espinosa, 2016).

Me llenaba de desconsuelo ver maestros responsables de más de 14 planillas (grupos), cada planilla entre 38 o 40 estudiantes; maestros con turnos de más de nueve horas diarias con un salario que no llegaba ni a los dos salarios mínimos; maestros cansados y poco valorados.

A propósito de lo anterior, me encontré con una *incoherencia discursiva, pedagógica y practicada* en la institución educativa privada, pues su discurso habla de la importancia de reconocer

---

3 Día de la Excelencia educativa, jornada implementada desde el año 2015 por el Ministerio de Educación colombiano en los colegios públicos y privados revisando sus desempeños en calidad educativa. Con esta herramienta se comienza a implementar el “índice Sintético de la Calidad Educativa” con la cual se busca medir la calidad de la educación en los niveles de primaria, secundaria y media a través de cuatro componentes: Progreso, eficacia, desempeño y ambiente escolar. Esta estrategia es adoptada del Ministerio de Educación brasileño sin ningún respeto a las diferencias contextuales, es una acción puntual que aborda los resultados, pero desconoce las realidades educativas del país, fomenta la cultura del eficientismo y las competencias. Esta herramienta ha agudizado la brecha estigmatizadora entre la educación pública y privada, así mismo, lo que es buena y mala educación de acuerdo a la lupa de la calidad de la educación.

las diferencias y convivir en igualdad, y, por otro lado, su evaluación estandariza, promueve las competencias, y hace de forma subrepticia entre su discurso estudiantes y maestros inseguros, temerosos de sus capacidades, rotulándolos como “buenos” y “malos”. En esa incoherencia discursiva, puedo señalar, además, algo que no es tan visible en su discurso, y es precisamente las condiciones laborales de los maestros, una situación laboral que es inestable y de incertidumbre, en ella no existe un escalafón salarial, al terminar el estudio de posgrado muchos son forzados u optan por abandonar la institución pues no se presenta un reconocimiento salarial. Al finalizar el año escolar, llega el “día de la incertidumbre”, así lo llamamos nosotros los maestros del sector privado, ese día nos enfrentamos a un gran temor, ¿nuestro contrato será renovado o cancelado?, es desgarrador ver salir a compañeros entre lágrimas y desconsuelo, mientras se nos recuerda que se vive un sistema de méritos y resultados.

En los colegios privados no existe sindicatos, ni mucho menos marchas por las condiciones laborales de los maestros como lo hace el sector público. Mientras los docentes del público marchan por las calles de mi Colombia reclamando sus derechos, existe otra realidad de maestros en colegios privados, que deben continuar con sus labores, muchas en condiciones y salarios injustos, y con excesos de compromisos en pro de la excelencia; a esto le sumo el temor de hablar y ser despedido de sus planteles educativos.

Cada año debemos asistir a un encuentro de colegios privados; en ella se habla de la importante tarea que tenemos como maestros con las futuras generaciones, en este espacio suele reiterarse que falta más pasión, más dedicación y esfuerzo por parte de los docentes, sumado a esto, me sorprende que mientras se expone un ideal de maestro privado se deja de lado preguntas fundamentales al interior de las instituciones: ¿Cómo se siente el maestro?, ¿Qué condiciones laborales tiene?, ¿el maestro privado es feliz?, ¿Qué necesita el maestro de educación privada? Son interrogantes que muchos maestros deben callar. Así mismo, sorprende la falta de regulación a las condiciones laborales de los maestros de institución privada por parte del Ministerio de Educación Nacional, regulación que parece reemplazarse por la supervisión en los resultados de pruebas estatales.

Mientras este relato se escribía en mi mente, mi corazón se preocupaba, sobre todo, ya que mi práctica como maestro no marchaba de acuerdo a mi filosofía humanista que había heredado de mis experiencias y mi formación; conmigo caminaba una carga de experiencias y tejidos humanistas que se resistían a ver la escuela como una empresa y a los estudiantes como tornillos. Cada vez sentía mi inconformidad ante la dinámica del sistema de calidad que pretende educar a las personas en equidad mientras prioriza la competitividad; habla de diversidad y establece unos parámetros únicos de calidad educativa para todos; pretende que los estudiantes sean creativos, y en las pruebas estandarizadas estos deben responder de memoria sin importar sus necesidades (Espinosa, 2017).

Mi discurso pedagógico entraba en tensión con las situaciones anteriormente mencionadas, ya que sentía que el acelere del sistema invisibilizaba y no permitía la riqueza de leer y escuchar al otro en la escuela. Por ello, como maestro, comencé a reconocer las huellas del problema, y desde allí, elevar mi voz por una educación diferente, a re-pensar mi práctica como maestro.

## 2. SENTIPENSAR LAS HUELLAS DEL PROBLEMA: LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UN CONCEPTO A PENSARSE

Mi reflexión se inscribe en la investigación cualitativa y en el paradigma sociocrítico, ya que adopta como base la idea de la teoría crítica, que no es un enfoque puramente empírico, ni sólo interpretativo, ya que busca dar sentido y comprender la experiencia vivida y narrada como carácter transformativo. Implemento el método biográfico narrativo el cual parte de la experiencia de vida, en este caso, mi experiencia, una experiencia que se construye en el reconocimiento y encuentro con el otro; con nos-otros, es decir: yo, tú y el otro (Espinosa, 2017), esta experiencia me ha permitido no olvidar lo humano en las manos y discursos gerencialistas, y desde el encuentro con el otro elevar mi voz en defensa de la vida en el contexto neoliberal y sus discursos.

Al investigar el concepto de la calidad en la educación, comencé a encontrarme con autores que pensaban y problematizaban aquel concepto que parecía incuestionable, pues al parecer la calidad en vez de ser parte de la solución a la crisis educativa actual, era parte del problema. Desde España, Miguel Santos Guerra (1999) me mostraba las trampas subrepticias que implicaba el discurso de la calidad de la educación, y consigo, como con la calidad, la eficacia y la competitividad se convertían en señuelos que condicionan las concepciones, las actitudes y las prácticas de las personas inmersas en la cultura hegemónica. Desde contextos educativos más cercanos, el profesor brasileiro Casassus (2007) señalaba que la calidad de la educación se había posicionado sin una discusión previa en el centro de la política educativa, desplazando consigo la educación misma, y que las políticas educativas comenzaron a centrarse en la gestión del sistema y no en la educación. Por otra parte, desde Chile, el profesor Cavieres (2014) me ejemplificaba la calidad de la educación como parte de la privatización de los centros escolares, como parte de la segregación y exclusión que perjudica a los estudiantes de los sectores más empobrecidos de su país.

Entendí que la calidad de la educación era un concepto complejo, que la calidad implicaba entender el contexto neoliberal en que nace, un mundo que está cada vez más colonizado por normas administrativas y jurídicas como diría Bonafé (2014); entender que la colonización de la vida por las normas administrativas alcanzó sin respeto alguno a la escuela.

Comprendí de la mano de mi maestro Rodrigo Jaramillo (2004), Renán Vega Cantor (2012), Alberto Martínez (2004), y Marco Raúl Mejía (2006) entre otros, que este concepto tiene su historicidad de más de 40 años, que su discurso ha sido nutrido por las manos de un sistema económico neoliberal, el cual comienza a llenar a la educación con tintes tecnocráticos; y consigo generar múltiples efectos subrepticios como lo expresaba Santos Guerra en España, pero que para Colombia no eran ajenos.

En efecto la calidad no es un concepto gestado y pensado por la educación, es un concepto originario del discurso empresarial. En un principio, calidad se utilizaba para catalogar características de objetos materiales, pero desde la década de 1980 el concepto se adhiere, de la mano del neoliberalismo, a cualquier servicio público para permitir la comparación, adherencia de la que no se salvó ni la educación, ni el propio ser humano.

El historiador y educador Renán Vega Cantor (2012) señala que el concepto de calidad educativa se usó por primera vez en el año de 1966 con el economista Charles Beevy en su libro “La calidad de la educación en los países en desarrollo”. Posteriormente, en el año de 1968 se retoma

con el experto de la Unesco Philips Cooms en su libro “La crisis mundial de la educación”. Pero solamente hasta 1983 en los Estados Unidos, con el Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación, se habla directamente de «*calidad educativa*» como un lineamiento de política por parte de un país. Merced a esta comisión se propuso evaluar la calidad de los procesos educativos en la escuela y la universidad, para comparar también la educación en instituciones educativas a nivel internacional.

En este mismo orden y dirección, el educador Alberto Martínez (2004) señala que la política educativa en Latinoamérica encontró su sentido en «*el valor central del mercado educativo*» (p. 11), razón por la cual los principios de calidad, eficiencia y eficacia son considerados por los discursos dominantes como ejes centrales en sus propósitos y contenidos. De ahí que estas políticas educativas, con la participación e influencia del FMI y el BM, resaltan la construcción de una nueva racionalidad educativa basada en los logros de la calidad y la gestión educativa para hacer frente a un mundo más competitivo y globalizado.

Esta crítica no debe reducir su cuestionamiento a la institución educativa, debe extenderse con preocupación a la sociedad y al nuevo orden mundial de la mano de organizaciones internacionales como –OCDE, Banco Mundial, FMI y la Comisión Europea–, lo cual ha hecho que la escuela pierda progresivamente su autonomía para someterse a políticas educativas que respondan a las necesidades de un mundo capitalista.

En la instrumentalización de la educación a manos de la hegemonía económica del sistema capitalista, puedo resaltar que lo corpóreo, el lenguaje con los otros, lo visible e invisible de lo humano parece inscribirse en la uniformidad de una lógica tecnoburocrática; lógica en la cual prima la razón sobre el sentir. Los sistemas educativos buscan como principio rector la certificación, sin detenerse a reflexionar que dicha “certificación” lo único que plantea es una carrera en una pista lineal donde las diferencias humanas deben competir.

Un ejemplo claro de lo anterior lo presenta el actual informe de la OCDE sobre las pruebas Pisa para el 2018 (Revista Semana, 3 de diciembre, 2019) en el cual Colombia obtuvo los resultados más bajos de los países que pertenecen a la OCDE, y según el informe Pisa sus resultados se equiparan a los obtenidos por países no miembros como Albania, Macedonia del Norte y Qatar.

Nuestro país solo superó a España en comprensión lectora, aunque la OCDE aplazó la entrega de los resultados de ese país por encontrar comportamientos inverosímiles en ciertas respuestas. También, llama la atención que al preguntarles a los estudiantes colombianos por su ambiente escolar y aspectos sobre su vida sobresaliera problemáticas como el bullying, problemas familiares y pobreza, entre otros.

Respecto a lo anterior siempre me he preguntado ¿Qué tiene de pedagógico esta clase de pruebas? ¿Cuál es el sentido pedagógico de la competencia? Realmente son preguntas que constantemente me hago como maestro y no encuentro su respuesta; por el contrario, muy de acuerdo con el pensamiento del maestro Maturana (2001) considero la competencia en la educación una problemática que se acrecienta con esta clase de discursos del mundo de la gestión, deteriora las relaciones humanas, y solidifica el sofisma de que para aprender debo ser mejor que los otros (Espinosa, 2017). ¿Será acaso que a nuestro país le va mal en estas clases de pruebas porque son evaluaciones estandarizadas y diseñadas por el interés del mundo del trabajo más no del mundo

pedagógico? Son pruebas sin contexto, diseñadas y evaluadas por la lógica de agentes económicos; comprendo hoy con mayor fuerza aquellas palabras expresadas hace veintiún años por el silenciado Jaime Garzón (1997) “el problema de la educación es que no tiene nada que ver con las necesidades que tenemos los colombianos”.

El objetivo de nuestro sistema educativo se centra en el competir a nivel mundial, aunque cueste extender jornada educativa como lo hizo Chile, Argentina y México; implementar el modelo de matemáticas de Singapur, para responder a las pruebas estandarizadas; o adaptar el modelo de “Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB) de Brasil, como se comenzó a implementar con la puesta en práctica del Índice Sintético de Calidad Educativa, proyecto que ha fracasado en países anglosajones como Estados Unidos e Inglaterra. Urge un sistema educativo que piense transformaciones educativas que se desprendan desde las realidades de nuestro contexto social; de lo contrario, continuaremos viviendo una educación de retazos, sin sentido y sin contexto (Toro y Espinosa, 2018).

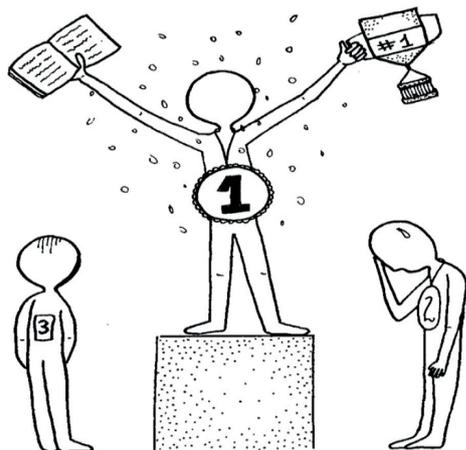
El pensar hoy la calidad de la educación como maestro, es comprender que su mutación no es más que la actualización de los parámetros de la sociedad del mercado, una tendencia de poder económico con una historicidad muy amplia. Así pues, la calidad de la educación procedente de los contextos de la empresa ha ingresado en la educación sin tener en cuenta los requerimientos, necesidades y la voz de sus principales actores, los maestros y los estudiantes.

Pese a su polisemia, la calidad de la educación se ha impuesto en los lenguajes de la educación como una verdad absoluta y acrítica, pues su solo nombre es sinónimo de éxito y eficacia, al tiempo que denota su comparación con lo que no sería de buena calidad. Mientras la calidad parece la panacea a todos los problemas de nuestro sistema educativo, se invisibiliza el deterioro de lo humano, se ignora la multiplicidad de efectos con los cuales se deteriora los procesos de humanización.

## 2.1 Antilatidos de la calidad

El discurso de la calidad imperante en nuestro sistema educativo es profundamente neoliberal, por lo que ha propiciado la aparición de múltiples efectos que producen lo que yo llamo antilatidos a lo humano, los cuales inciden en las prácticas cotidianas en los miembros de las comunidades educativas promoviendo un sesgo en la exclusión social, al tiempo que se instrumentalizan los procesos educativos, y se reduce la libertad pedagógica. Esta clase de antilatidos transmitidos del mundo de la fábrica a la escuela llegan al extremo de creerse que son lo normal, racional, digno y ético en la educación, de allí que se naturalicen y reconozcan como legitimadores de la educación, a la par que se instaura el olvido de reflexionarles críticamente en lo que hacemos como maestros, sería un acto incoherente.

El primer antilatido es “la competencia como fin en la educación”, la idea de que sólo se aprende a través del competir con los otros, demostrando que se es el mejor; al tiempo que lo humano y la escuela se reduce a un listado posicional, porcentajes y resultados. Se instaura la competencia como el único medio riguroso que sustenta el aprendizaje. Este antilatido deteriora las relaciones humanas, en tanto impone la lupa de ver al otro como un posible rival a superar en una carrera desenfrenada por obtener resultados; no hay tiempo para leer los sentimientos, y la educación se



**Ilustración 1.** La calidad de la educación: ¿Quién es el mejor? María Yesenia Vélez Mazo.



**Ilustración 2.** El quehacer docente: formatos y más formatos. María Yesenia Vélez Mazo.

positiviza en la razón de los números. Con este discurso neoliberal de la calidad de la educación en nuestras escuelas se está viviendo un panorama reduccionista y comparativo entre los seres humanos; una rivalidad que atenta contra el derecho a ser diferente, lo cual resulta muy preocupante, porque mientras los sistemas educativos continúen pensando que la competencia es el camino, no se comprenderá el verdadero significado de la convivencia (Espinosa, 2017).

El segundo antilatido es “distraer la educación de sus fines formativos”, con esto me refiero a que la educación se termina condicionando a los requerimientos del mundo de la gestión, y no al contrario; pareciese tomar forma de embudo, en el cual se antepone la calidad a la educación minimizando la importancia de ésta última (Jaramillo, 2015). Aparece el tiempo de los formatos, estándares, indicadores, planillas y demás diligenciamientos creados por la calidad y desaparecen los espacios para pensar la pedagogía, el contexto, los estudiantes y al propio maestro; ese tiempo es fugaz. El tiempo de la escuela va de forma lineal, una dirección en la cual la diferencia de los contextos colombianos debe estar a la par de los contextos de los países desarrollados.

El tercer antilatido es “la uniformidad de las diferencias humanas”, la educación persigue la naturalización y normalización de los diversos modos de pensar, instaurándose como principio que controla e influye el comportamiento humano. Este proceso agudiza la lucha de todos

contra todos, el “sálvese quien pueda” (Boron, citado por Fernández, 2008). Las diferencias humanas se neutralizan con las demandas de la calidad, así sus logros y fracasos dependerán más de su “esfuerzo”, “competencia” y “mérito” que de sus factores exógenos a la escuela.

El cuarto antilatido es “la subordinación de la pedagogía y del maestro a los discursos de la calidad”, la pedagogía no sólo se ha atomizado, sino que se le asigna un papel subalterno a los discursos de la calidad de la educación, y más grave aún, la pedagogía se usa como justificación y medio para alcanzar los fines de la estandarización, la mercantilización y el unidimensionalismo que demanda la calidad. La pedagogía, en este caso, se reduce a un aula de clase, se operativiza como si fuese instrumento hecho contenido y se ignora el poder transformativo que posee. Por su parte el maestro, en su práctica pedagógica se le regula a merced de los parámetros de la calidad; presenta una baja remuneración y exceso de trabajo; si no cumple con los condicionamientos del

discurso de la calidad esta out (fuera) del sistema; mientras vive un currículo diseñado por modelos internacionales es un maestro sin tiempo, cansado, y limitado para y en su pedagogía (Espinoza, 2016). Y al tiempo que al maestro se le distrae en los quehaceres de la calidad, en las escuelas se evidencian cada vez más los giros hacia los procesos administrativos que a los procesos pedagógicos; con los discursos de la gestión se comienza a labrar la despedagogización (Mejía, 2003).

La reflexión no puede quedar en tan sólo una crítica a un avatar tan grande como lo es la calidad de la educación. Es hora que como maestros tomemos posición frente a los discursos del mundo de la gestión, no en el sentido de imponer un nuevo discurso, sino por el contrario, desde nuestra postura crítica y práctica dar el lugar que merece la pedagogía; en palabras de Michel Foucault, es necesario reconocer la “transformación de uno mismo por el propio conocimiento [...]” (Foucault, 2009, p.97). *¡Para qué enseña un maestro sino es para ser transformado por su propio quehacer!*

Entre los múltiples antilatidos que se podrían exponer frente a esta realidad, debemos entender que, si se quiere transformar esta situación a través de la práctica pedagógica, debemos partir por hacer visible lo que está invisible en los ojos de la calidad de la educación: *¡Reconocer el poder insurgente de lo humano como contra respuesta a esta realidad!*

## 2.2 Vivir los antilatidos para latir mi corazón: un viaje por la memoria del corazón y razón

Nací antes de tiempo, lo cual produjo problemas en el desarrollo de mi habla y mi escritura; comencé a hablar a los cinco años, a los siete lograba tartamudear, hoy tartamudeo, aunque no lo parezca. La escuela me hizo creer que era un problema; incluso una maestra le dijo a mi madre que pensara otro espacio para mi formación, ya que retrasaba la clase, no socializaba con los compañeros, y mucho menos participaba de las actividades. No sé si el silencio me hacía un problema. Lloraba al levantarme para ir a la escuela; todos los días me dolía un pie, una mano, la cabeza, el estómago, me dolía mi aprendizaje, creaba siempre una excusa porque la escuela era un lugar de silencio para mí.

La escuela fue un trauma, no creyó en mí, pero descubrí a mi temprana edad que había tres personas que sí creían: mi madre y mis dos hermanos, quienes fueron los que me salvaron. Mi madre me decía: “lo que te propongas puedes hacerlo”; no era la madre de Forrest Gump, pero ahora comprendo el amor de una madre; ese amor puede salvar y mover universos. Todos los días mis hermanos y mi madre se sentaban conmigo a leer a mi ritmo; pasábamos horas haciendo las tareas. Mi hermano mayor me decía: “Hoy vamos a crear historias; yo comienzo hablando y luego tú debes continuar y terminar la historia; luego cambiamos el rol”. Tartamudeaba mucho, pero él no se burlaba, me hacía repetir las palabras hasta que las pronunciara bien, sonreía al escuchar la creación de mis historias y cuentos. De la mano de mi familia y de maestros que le apostaban a la vida comprendí que el aprendizaje se mide por lo que sientes, no por las notas.

Me gradué del colegio Samuel Barrientos Restrepo, y, a diferencia de la escuela, en éste aprendí mucho de los maestros y compañeros; no de los contenidos, sino de lo que hacían. Era un colegio muy pobre; mis compañeros se desmayaban en las formaciones de mera hambre; los maestros, de plata de su bolsillo, pagaban el complemento escolar a los niños más necesitados de mi institución. Encontré maestros y maestras que me alentaban a superarme. Gloria Estela, que siempre tenía un abrazo y una sonrisa para mí, me enseñó que el escribir es una forma de desahogarse, de

expresión. El viejo Jaime Baena, me enseñó que uno nunca debe callar ante las injusticias. Delante de todo un salón no dejó que el coordinador más gritón, que siempre trataba mal a los estudiantes, humillara y gritara a un compañerito simplemente por estar sentado en una silla de diferente color al del salón. Admiré a este profesor, incluso imitaba su forma de caminar.

Hoy que soy maestro, no soy capaz de decirle a un estudiante que no puede hacer algo como me lo dijo en su momento la escuela. El mayor aprendizaje de la escuela ha sido entender que ésta necesita aprender sobre el escuchar la diferencia, necesita leer lo humano en sus aulas, necesita entender a los niños.

En mi narrativa encuentro dos tipos de escuela: por un lado, la “escuela tradicional”, concebida como un lugar que decide por los estudiantes sin entender su contexto, rotula a los estudiantes por lo que saben en lugar de atreverse a escuchar sus historias. Por el otro lado, “la escuela-gente”, habitada por maestros *con sentido humano*, maestros a quienes “no les gusta una educación sin voz”, maestros que no creen en la indiferencia de la escuela y del sistema, maestros que creen y apuestan al respeto de las diferencias.

La escuela de mi niñez no me escuchó; hoy que soy maestro escucho a mis estudiantes, y puedo afirmar que: “el escucharles me salvó, me transformó en el mundo de la gestión”, con ellos, he creado una educación basada en el respeto mutuo en desmedro del acelerar eficiente y competitivo; el aceptar-nos como portadores de palabras, experiencias y tejidos de humildad me ha devuelto el sentido a la vida y mi oficio de ser maestro.

### 2.3 ¿Qué hace latir mi corazón de maestro?

Soy profesor de ciencias sociales, magister en educación, a veces olvido las fechas o lo que dicen los libros, pero el amor por la enseñanza, la reflexión, la crítica y el respeto por quien habita mi aula de clase nunca lo olvido. En el sistema neoliberal hay dos formas de ser maestro, un “maestro calificador” que pone un número en una planilla, pero sin preguntarse por la vida del estudiante, su contexto familiar y realidad social. Por otro lado, existe el maestro que se pregunta por el contexto familiar y social, por la voz y vida del estudiante, pues para este maestro los estudiantes son más que números en una planilla. “Nadie puede enseñar lo que no ama”; decía, el maestro Estanislao Zuleta (2004), precisamente aprendí a disfrutar y amar la educación escuchando a los estudiantes, comprendí que no hay método educativo más potente que el estar dispuesto a escuchar la palabra del otro; soy un fiel creyente de que la escucha reinventa la educación.

Mi corazón late por ponerse en escena con lo humano que se esconde tras las competencias creadas por un sistema neoliberal, late por lo la diferencia, late por reconocer la palabra y respetar los sueños que habitan en mis estudiantes, late por una educación más sensible y responsable con los otros; diferente, pero sobre todo más humana. Mis latidos del corazón se alejan de una educación palabarrera, egocéntrica e individualista producto de una educación que instrumentaliza. El diástole y sístole de mi práctica docente me recuerdan que no puede existir la educación en un ambiente donde el autoritarismo sea el protagonista, ni mucho menos si la desesperanza habita en el corazón de quien enseña, el maestro “no puede enseñar sin esperanza”.

“No hay mañana sin esperanza”, decía Freire (2015), lo creo y como maestro rechazo la idea de que nada podemos hacer frente a la escuela como empresa y mercancía, no me sumo a inclinar la cabeza dócilmente como aquel grillo director de escuela del que nos habló el escritor hondureño Augusto Monterroso (1993), un grillo muy viejo y muy sabio satisfecho de que en la escuela todo siguiera como en sus tiempos. El sistema nos ha hecho grillos sabios, pero el sistema ignora que los grillos vuelan de rama en rama y no se quedan en un solo lugar. Por ello, elevo mi voz con el presente texto para decirle a los maestros y a mis estudiantes que podemos resistir, y aunque, este sistema nos recuerde que somos de carne y hueso, genere rupturas y suela mostrarnos lo frágil que podemos ser, en nuestros corazones de maestros habita un super saber llamado pedagogía, esta nunca es neutra, está en constante transformación, se resiste a la desesperanza, porque la pedagogía es esperanza, y el sistema no puede politizar la mente de un maestro con esperanza, porque sencillamente, este maestro hará lo posible por construir otra educación, pues este es metamorfosis andante.

Como maestro sospecho de aquellos que idealizan sus ideas en la educación, de aquellos que a la par del sistema ofrecen recetas a esta realidad, no existen recetas, la educación sólo puede vivirse, como maestros debemos latir nuestra propia experiencia, y desde ella elevar nuestra voz, por esto, invito a reflexionar y a reinventar mis palabras, metamorfosear esta realidad.

#### **2.4 Latidos sentipensantes de un maestro y de la pedagogía social**

Es hora de latir la resistencia de nuestras voces como maestros en pro de la humanización en la gestión educativa. Se trata de entender que frente a esta clase de discursos reduccionistas de lo humano hay un maestro, y desde allí urge reconceptualizar y resignificar lo educativo como algo más allá de los contenidos técnicos, la mera instrucción e instrumentalización de aprendizajes. Es necesario latir la singularidad y diferencia, latir al maestro terrenal y finalmente latir otro sentido de la calidad desde la pedagogía social.

“Latir la singularidad y diferencia”, significa comprender en la homogeneidad de la calidad de la educación la diferencia en el aprendizaje; reconocer que, aunque la educación sea la misma para todos, no existen dos aprendizajes iguales, pues el aprendizaje siempre es y será singular; es decir, un mundo para cada estudiante. Latir la singularidad y diferencia, implica entender que no es necesario competir para aprender. Por ello, la práctica pedagógica entiende que la diferencia solo puede existir en un espacio educativo en donde no hay disputas por el saber y que no hay que competir por quién es el mejor. Entiende la diferencia como la mayor igualdad entre los seres humanos; le respeta y posibilita por encima del imperio de los indicadores y competencias, su voz; y el posibilitar su palabra y escucha pone en el centro del aula la dignidad a ser diferentes.

En este sentido, desde mi postura ética y profesional de maestro, el resistir no debe entenderse como sinónimo de aguantar los avatares del discurso neoliberal de la calidad de la educación, sino generar formas alternativas a ésta. Así pues, ese silencio-resistencia que se ha ocultado en los maestros, encuentra en los mismos tiempos de la calidad la oportunidad de hacer visible desde su propio contexto su voz con esperanza. Por ello, el “latir al maestro terrenal” en los lenguajes de la calidad de la educación, implica no solamente la capacidad de adaptarse a las demandas de la economía mundial, sino desde su postura educativa promover una transición hacia un nuevo paradigma de pensamiento y de práctica ante la calidad de la educación.

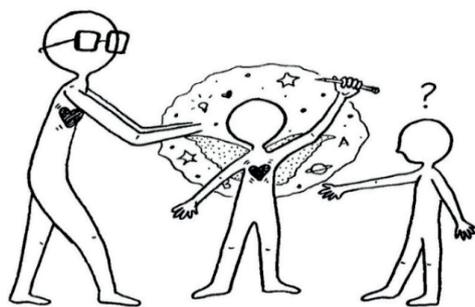


Ilustración 3. Maestro terrenal, maestro de contexto. María Yesenia Vélez Mazo.

El maestro terrenal emerge su práctica no desde los indicadores y logros a alcanzar, sino que parte de la lectura de su contexto, de la escucha y del reconocimiento de la palabra con los otros. Su praxis no se distrae en los tiempos futuros que propone la calidad, tiempos en los que se vive el deber ser para el trabajo y el capitalismo competitivo; por el contrario, comprende la necesidad de reconocer el presente como un “estar siendo”, y como posibilidad de iniciar procesos de responsabilidad ética con los otros, de sentipensarnos como miembros de una comunidad educativa en la que también de nuestras acciones depende se afecte a los demás en los discursos indolentes del mundo económico.

Sentir es dolor, indignación, desacomodo desde la práctica pedagógica ante la injusticia que nos ofrece este sistema; sentir no es solo ponerse en el lugar del otro, es condición necesaria para una práctica de aprender a convivir con los otros, no vivir sobre los otros. El maestro terrenal, es comprender que, aunque se viva y no podamos desprendernos del contexto de la calidad, es necesario y urgente vivir la dignidad del maestro, poner los pies en su contexto, y desde allí reconocer su autoridad, saber pedagógico y postura ante la calidad, que en su praxis no olvide que lo humano está por encima de los resultados y lógica económica, y no al contrario.

### 3. LATIR OTRO SENTIDO DE LA CALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Propongo con urgencia latir otro sentido de la calidad desde la pedagogía social, es necesario recuperar la discusión pedagógica en los centros educativos, comprender que la pedagogía no puede ser neutra en el mundo de la gestión, ya que es reflexión que muta. Desde la autorreflexión pedagógica se ha permitido elevar la voz ante la despedagogización producto de los discursos de la calidad de la educación en nuestras escuelas; no obstante, es desde el reconocimiento y autoreflexión de la instrumentalización de nuestras prácticas pedagógicas que se ha permitido reconocer la calidad de la educación como parte de la problemática educativa que se vive en la actualidad.

El educador popular y crítico de la calidad de la educación Marco Raúl Mejía (2006) planteaba las “corrientes de la calidad de la educación”<sup>4</sup> que se expanden en el contexto latinoamericano y mundial; como maestro, me familiarizo con la cuarta corriente, en la cual se plantea asumir el discurso de la calidad desde una perspectiva crítica, pues considero que el cambio parte del reconocer la existencia del problema, y no negarlo como podría caer la quinta corriente que expone Mejía. Pensar la educación actual sin la influencia del sistema neoliberal sería negar la realidad educativa actual.

4 Para profundizar sobre las corrientes de la calidad de la educación ver a Mejía (2006) “Educación (es) en la(s) globalización (es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica”, plantea la discusión sobre cómo la calidad es introducida desde distintos ámbitos y permea hoy la discusión latinoamericana de la problemática sin acercarnos a un acuerdo básico sobre ella. La primera corriente habla del traslado de la empresa a la escuela, la segunda define la calidad desde proyectos específicos, la tercera es la que mide la calidad mediante pruebas estandarizadas, la cuarta es asumir la calidad desde una postura crítica y finalmente, la quinta corriente habla de no transigir con la calidad.

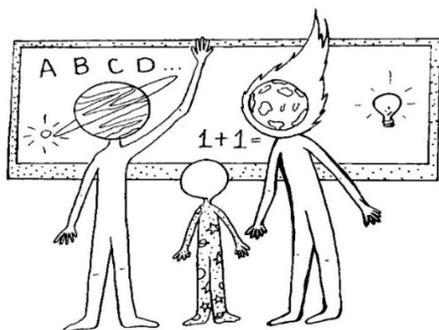
No es posible estar en el mundo, con el mundo y con los otros, indiferentes a una cierta comprensión de porqué hacemos lo que hacemos, nos decía Freire (2001). Creo que no es posible estar con el mundo y con los otros frente a los discursos de la calidad de la educación sin comprender nuestro quehacer como maestros; esto remite a una pregunta esencial y transformadora: ¿Cuál es nuestra práctica pedagógica en un contexto educativo a merced del sistema neoliberal?

Partir desde la comprensión del contexto en que nos ha sumergido el sistema neoliberal permite reconocer los derechos pendientes; la desesperanza, para que nazca la esperanza; la indiferencia, para que emerja la resistencia; y entender que son cada vez más las voces que se indignan; voces que se levantan a pensar una educación en la que quepamos todos y no el privilegio de unos cuantos. Por ello, hoy hablamos de que se vive un sistema económico hegemónico, pero también de que hay un telar de pedagogías sentipensantes en situaciones de interlocución y reflexividad para poder hacer y sentirnos con la potencia y la capacidad de construir las resistencias de esta época (Ortega, 2018).

El maestro Alfredo Ghiso (citado en Ortega, 2018), plantea que el pensamiento crítico y la pedagogía en la actualidad colombiana, exige una postura ética y política, porque lo demanda una realidad que no es neutral. Allí encuentro el fuerte de la pedagogía social a la hora de pensar los discursos de la calidad de la educación, pues recordemos que en la exigencia de una postura ética y política la pedagogía es una constante reflexión sobre la práctica pedagógica del maestro, lo cual suscita su propia transformación, un posicionamiento crítico frente al sistema social imperante (Torres, 2009).

Latir otro sentido de la calidad de la educación parte por el asumir como maestro una postura ética y política comprometida con la dignidad humana, con la diferencia y con los derechos del otro. Esa postura ética y política está orientada a la humanización, al respeto por el otro, a entender que el quehacer educativo guiado por opciones ético/políticas no es ajeno a emociones fundantes como la amorosidad (Ghiso, 2018) el cual se expresa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensar la calidad de la educación desde la pedagogía social implica un proceso de formación no para las competencias, sino para el reconocimiento de los contextos; no para el individualismo al que acostumbra la lógica económica del sistema, sino para la convivencia con los otros. La pedagogía social exige desprenderse de absolutismos heredados, coincide con el desafío y la resistencia a la soberanía del Yo, ese que nos vuelve inmunes a la presencia del otro cuando se encierra en su sí Mismo, diría Giroux (2013):



**Ilustración 4.** Latir otro sentido de la calidad desde las diferencias y derechos del otro. María Yesenia Vélez Mazo.

Lo que se debe desafiar a toda costa es la idea propagada por los gurúes neoliberales que plantea que el desenfrenado individualismo, el interés por uno mismo, y el egoísmo son los valores supremos para modelar la entidad humana, que obtener ganancias es la práctica más importante en una democracia, y que acumular bienes materiales es la esencia de la buena vida (p.20).

La pedagogía social favorece la humildad, la sociabilidad, el encuentro entre NOS-OTROS, desborda cualquier política educativa utilitarista, cualquier discurso, política o reforma que no tenga en cuenta los sujetos y sus contextos; en esa medida, la presencia y voz de los otros es una condición para pensar la calidad de la educación desde la pedagogía social.

Pensar los discursos neoliberales en la educación, implica comprender que en la escuela de la gestión habitan seres humanos, seres diferentes, seres con dignidades; entender profundamente una política de vida en la cual maestros y estudiantes están comprometidos en construir una con-vivencia en la que se asuma y forme para ser ciudadanos, ciudadanos que respetan los derechos de los demás, piensan y sienten al otro.

Comprender la escuela de la gestión a través de la escucha y palabra me ha permitido encontrarme con la otra cara de una educación de competencias y resultados; me ha permitido romper esa razón indolente, dando lugar a una razón que siente; y sentir es entender la palabra del estudiante que se siente solo, el estudiante que practica cutting y lo esconde bajo su buzo de colegio, el estudiante con problemas familiares, el estudiante con sueños e ilusiones, el estudiante alegre, el estudiante aburrido, el padre de familia con necesidades económicas, el maestro con sueños, el maestro alegre, el maestro aburrido, el maestro confort, el maestro contenido, el maestro transformativo, el coordinador autoritarista, el coordinador que siente, el coordinador alegre y el coordinador estresado, “todos somos gente”<sup>5</sup>, y no un simple dato para alimentar las estadísticas de los indicadores de la calidad de la educación. (Espinosa, 2020)

El papel del maestro en la tarea de pensar otro sentido de la calidad de la educación es fundamental, pues es motor de transformación, es pensamiento crítico que posibilita un vínculo desde y para el reconocimiento de las diferencias. Así pues, podemos hablar de otro sentido de la calidad en la cual el maestro:

- “Tiene voz”. Se indigna frente a cualquier discurso o práctica en detrimento de la educación, de la dignidad humana, de la diferencia. Su voz encarna la postura ética y política comprometida con el mundo de la vida; así mismo, su discurso es contextual, coherente en su pensar y actuar.
- “Es sujeto de praxis”. Comprendiendo que ese sistema tecnocrático establecido en la institucionalidad debe ser retado también desde nuestra praxis. Comprendiendo como diría Torres (2018), que la acción pedagógica busca la transformación subjetiva de los sujetos educativos, afectando, ya sea su conciencia, su cultura, sus creencias, su memoria, sus emociones, su voluntad o su corporeidad. Una transformación subjetiva que nunca perderá el horizonte de la defensa de los derechos en el contexto neoliberal. Para ello, la práctica pedagógica del maestro ha de estar en una constante metamorfosis pedagógica, abrazar un camino de la esperanza que venza el conformismo y el miedo en que nos sumerge el sistema hegemónico, pues como lo diría Freire (1979), superar la desesperanza y conformismos del sistema solo es posible con la inserción crítica de los oprimidos en el mundo para transformarlo. ¡La transformación será posible a través de la propia educación!

5 Hace alusión al poema “Somos gente” de Paulo Freire, en el cual invita a romper cualquier relación de jerarquía en la escuela, la relación dominante/dominado debe desaparecer para la emergencia del proceso educativo.

- “Reaviva la pedagogía”. La praxis del maestro reacciona ante el pensamiento totalizante que naturaliza el miedo, la desesperanza y el olvido al cambio. A través de la práctica humanista se coloca como centro del proceso educativo la reflexión pedagógica en lugar de las competencias, lo cual permite entrar en una educación problematizadora y no subordinada a las lógicas del mercado. El carácter transformativo de la propia pedagogía permite decolonizar el saber hegemónico, resiste a perpetuar lo establecido, y por el contrario entender que pensar otro sentido de la calidad demanda una pedagogía como un saber hacer, un saber estar y un saber dar en el encuentro (Ortega, 2018).

Latir otro sentido de la calidad de la educación desde la pedagogía social es dar un giro a la pedagogía pensada por la calidad de la educación; implica comprender en la voz del maestro, que el punto de partida de la educación es el contexto y la lectura crítica de éste, un discurso ético-político comprometido con la vida y el respeto a las diferencias humanas. Exige que como maestros comencemos por hacer consciencia y reflexión sobre la educación que tenemos y construimos con los otros, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que finalmente se lleva a cabo en su compromiso con la vida.

Finalmente, los latidos anteriormente descritos no son una receta ante la calidad, ni mucho menos postulados como panaceas ante las trampas economicistas y reduccionistas que se esconden en los discursos que atentan contra la educación como derecho humano. Los latidos nacen del corazón de un maestro que invita a sentipensarnos más allá de los discursos neoliberales de la calidad de la educación, entendiendo que si bien es difícil pensar la pedagogía y la educación sin hacer referencia a la calidad, pues sería desconocer el contexto mundial, no podemos plegarnos de manera pasiva y acrítica al discurso neoliberal de la calidad, sino que tenemos que hacer visible lo invisible, entender lo humano más allá de los números y la competencia, reconocer el sentir como otra forma de conocimiento, dignificar la práctica del maestro como valor humanizador, recuperar la educación como derecho fundamental y nunca perder la pregunta por lo humano en la educación.

### **3.1 Recordé que la pedagogía es híbrida, es problematización constante de mi narración**

La presente reflexión me ha permitido recuperar las tramas en las que como maestro un día me descubrí transformado por aquello que se ha incubado en mi cuerpo para convertirse en narración y reflexión, convertirse en práctica. Este tipo de saber no hubiese sido posible sin la afectación del sujeto (Foucault, 2001); el paradigma neoliberal y el discurso de la calidad de la educación me afectaron como maestro, pero al tiempo, la pedagogía se desató en mí de aquella linealidad en que la dejó la tecnoburocracia de un sistema, y se desató para convertirse en reflexión de mi experiencia y práctica como maestro, porque el sistema, ese que la ató a continuar sus discursos, olvidó que la pedagogía es híbrida, es naturalmente anfibia (Giroux y McLaren, 1998); olvidó que la pedagogía está enraizada a la ética y a un compromiso político con el respeto a la vida y sus diferencias, y que mutaría en defensa de este principio.

La pedagogía se convirtió en una filosofía de vida en el caminar de mi experiencia como estudiante universitario, docente de colegio privado y maestro de universidad; suscitó una problematización de mí ser maestro en el contexto neoliberal permitiendo resignificar mi praxis a través de

la narración autobiográfica. De la mano de la memoria, la escritura y la esperanza comencé a narrarme, no con el sentido de anecdotizar mi praxis sino como posibilidad de sentir-me, pensar-me y transformar-me ante los discursos oficiales, estandarizados y hegemónicos de un sistema.

No puedo verme a mí mismo como un receptor pasivo de aquellos discursos que descuartizan la educación como derecho humano. La Práctica Pedagógica Sentipensante que nació en mis tejidos experienciales con los otros, esos al que el sistema pensaba que iba a verlos como resultados o números, la pedagogía me enseñó a verlos como seres humanos, seres con dignidades, seres con derechos. Fueron esos otros quienes me enseñaron a enseñar y a creer en mi práctica pedagógica, una práctica que se hace en conversación, entre palabras y acciones, pensamientos y emociones, resistencias y esperanzas, contexto y praxis. Una praxis que no puede pensarse sin el contexto, sin la escucha y el diálogo, sin la escritura e investigación, una praxis que exige mutar.

¡Hoy, tiempo y espacio de los discursos neoliberales en la educación, reafirmo mi esperanza de reavivar la pedagogía en el centro de la educación! Este proceso investigativo ha significado la posibilidad de invitar-me a no perder la capacidad de autonomía, voluntad, esperanza, humildad y sueño de creer que podemos construir otra educación posible.

La narración biográfica nace, precisamente, cuando acontece algo imprevisto, cuando se altera algo que se ha asumido como “normal”, dice Ortiz (2014). Asumí en un comienzo de mi experiencia la calidad de la educación como “normal”, e incluso llegué a verle como incuestionable, pero siguiendo a Ortiz (2014), hacer investigación narrativa es atravesar una puerta que ha sido condenada por la lógica; y en mi caso concreto, el atravesar la puerta narrativa de mi experiencia permitió comprender las transformaciones suscitadas por la emergencia de una Práctica Pedagógica Sentipensante ante la lógica que burocratiza e instrumentaliza la educación. Decidí inscribirme en un “estar siendo” que exige repensar el presente, leer el contexto; mi práctica se enraizó en el reconocimiento de la escucha y palabra del otro, posibilitando formas de pensar y de vivir, desnaturalizando aquellos lenguajes y discursos que silencian la voz de las diferencias, pues entendí mi práctica como una lucha, una resistencia que, como diría Rigal (2004) la praxis social está destinada a ser productora de sentido, con intencionalidad de transformación social.

#### **4. PRÁCTICA PEDAGÓGICA SENTIPENSANTE: UNA FORMA DE CONSTRUIR MI CAMINO DE VIDA**

El concepto sentipensante nace de aquellas sabias palabras de los pescadores en San Benito Abad (Sucre) al sociólogo Orlando Fals Borda (citado en Lizaraso, 2017): “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”, un concepto que ha inspirado a poetas, tal fue el caso de Eduardo Galeano (2000), quien le definió como “aquel lenguaje que dice la verdad”.

En el campo educativo, significa “aprender a sentir y pensar con el otro, no sobre el otro” (Espinosa, 2014), ser “sujetos de praxis” (Ghiso, 2004), o como diría Castro (2018), un sentipensante es un enamorado de la vida, un revolucionario que reúne lo emocional con lo cognitivo haciendo ruptura con el racionalismo hegemónico.

“Práctica Pedagógica Sentipensante”, es una práctica en constante mutación, en la cual el

“sentir, pensar y actuar” se transforman en resistencia a los discursos educativos reduccionistas de las diferencias humanas; implica reconocer que la educación no consiste en una carrera por el competir con los otros, sino en aprender a sentir-nos y pensar-nos con los otros (Espinosa, 2014). Su centro no son las competencias, sino la comprensión y reconocimiento de la diferencia como la mayor igualdad entre los seres humanos; el respeto a la dignidad del otro es su cosmovisión; la pedagogía no es para el tiempo del mercado, sino para el tiempo de lo humano. Es una pregunta constante por la experiencia y el quehacer del maestro en tiempos de adherencia y deformación ante los conceptos coetáneos de la empresa y el mundo neoliberal (Espinosa, 2018).

A lo largo de mi experiencia con los otros, he comprendido la importancia de reconocer otras formas de construir caminos con la vida, con lo humano, con la diferencia y la naturaleza, pues como diría Skliar (2005) “las diferencias nos constituyen como humanos”, no debemos domesticarlas, ni hacerles talla única en pensar y ser, no hay nada más atentatorio a la dignidad humana que uniformar su diferencia.

Esta práctica pedagógica ha posibilitado un tejido dialógico con otros rostros, por ello, considero el “aula como lugar de palabra y escucha”, para adentrarme en otros mundos posibles, mundos en los que se indaga por la realidad de mis estudiantes para comprenderla mejor; significa alejarme por un momento del libro para escuchar la palabra del estudiante (Espinosa, 2015).

[...]Al sentir y pensar la escuela he comprendido como maestro en el mundo de la gestión que la escuela es un espacio emocional, vivo, donde circula un universo de diferencias pensantes. El sentipensar como maestro la educación actual corresponde a una respuesta política insurgente frente aquellos discursos que niegan las diferencias, esos mismos que roban el tiempo para leer lo humano más allá de los resultados, discursos que imponen la razón y se olvidan que somos seres de emociones. (Espinosa, 2020).

Al ser maestro de una institución educativa privada volví a encontrar aquella escuela tradicional que marcó mi niñez, una escuela que parece no haber cambiado, una escuela que sigue marginando, excluyendo y negando al otro. Pero en esta ocasión hay una gran diferencia: el niño fragmentado por esa escuela tradicional se convirtió en maestro, un maestro dispuesto a romper con esa gramática neoliberal contraria al respeto. Como maestro, decidí apostar a resistir, no en cuestión de combate, sino como oportunidad de re-creación desde la propia crisis; por ello, mi experiencia en la institución privada va a encontrar tensiones y posibilidades de cambio con los otros, pero esencialmente ese cambio va a tejer mi identidad profesional docente como un modo de “estar” y de “ser” en el mundo.

Entendí que el maestro que reflexiona su experiencia y la compone narrativamente puede contar su verdad a otros, suscita una oportunidad para el diálogo, el pensar, el sentir, la indignación, la voz, o como lo dijera Bruner (2003), construir comunidad de interpretación. El siguiente cuadro ilustra la tensión educativa que ha caracterizado mi experiencia con el discurso de la calidad de la educación y mi práctica pedagógica sentipensante. (Ver Tabla 1).

**Tabla 1:** Tensiones en mi experiencia como maestro entre la calidad de la educación y mi práctica pedagógica sentipensante

Conceptos	Experiencia con los discursos de la calidad de la educación	Práctica pedagógica sentipensante
<b>La institución Educativa</b>	La institución educativa se asemeja a la empresa, está a merced de los estándares e indicadores de la gestión. Homogeniza las diferencias humanas.	La institución educativa no es una empresa, ni la educación un negocio. Se configura en un proceso de reconocimiento y respeto a las diferencias humanas.
<b>Concepto de educación</b>	Se entiende la educación como un asunto de productividad, de competencias y de supervivencia en el saber. ¡Vales por lo que sabes y no por lo que sientes!	Se entiende como un proceso de aprendizaje en el sentir y pensar con los otros, no sobre los otros. Se aprende a respetar las emociones, el pensamiento y las diferencias. Se cimenta en la palabra y la escucha.
<b>El estudiante</b>	Se ve como un resultado, un número en la lógica del aprender a competir. Se homogeniza su aprendizaje, deben pensar igual y responder de la misma forma en las pruebas estandarizadas. La evaluación dirá qué clase de estudiante es: bueno o malo. Se invisibiliza su voz.	La práctica pedagógica parte de escuchar la voz de los estudiantes. Son seres sentisapientes (que saben y sienten), no son un número, todos tienen aprendizajes que compartir. A partir de su escucha se realiza transformaciones en la propia práctica del maestro.
<b>Aula de clase</b>	El aula es uniforme y homogénea. Debe caracterizarse por el orden y el riguroso silencio. Los estudiantes son receptores del saber.	Es un aula de la palabra y la escucha en la cual todos tienen voz. Se rompe con la linealidad clásica y operante de la escuela. Los estudiantes proponen estrategias para el saber, unos aprenden de otros.
<b>La evaluación</b>	La evaluación es estandariza, y se configura en la herramienta más eficaz de promover la calidad de la educación. La evaluación asigna un valor a la dignidad de la persona y los centros educativos. Encamina a una competencia de nunca acabar, y deteriora las relaciones humanas por descubrir los mejores y los perdedores. Genera temor en los estudiantes.	Se comprende como un camino de aprendizaje, y no de temor y apatía. La nota no es la finalidad, es lo formativo. La evaluación es un complemento al proceso de enseñanza-aprendizaje, se transforma la linealidad del a,b,c,d al que acostumbró el sistema, se interactúa con la propia prueba, la cual tiene en cuenta la voz del maestro y del estudiante. La evaluación es una construcción conjunta.
<b>El maestro</b>	Un maestro limitado en su práctica pedagógica. Es vigilado y se le suele ver como un obrero. Su discurso debe marchar en pro de la excelencia y la calidad; al tiempo, el sistema suele crear una zona de confort pese a sus inconformidades laborales. Debe sumarse y promover la cultura de la competencia.	Es un maestro inconformista, un maestro que está en una formación constante, metamorfosea su práctica a partir de la interacción con los otros. Desburocratiza los discursos reduccionistas de lo humano, y le apuesta a una educación para la vida. Aunque no puede desatarse de las lógicas de la calidad, se transforma al interior de esta propia lógica, su discurso y práctica está comprometida con el contexto, las diferencias y la vida. Lucha por la dignificación de su labor docente.

**Fuente:** Espinosa (2020). Práctica Pedagógica Sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: La Experiencia Biográfica Narrativa de un Maestro de una institución educativa privada.



**Ilustración 5.** Sentipensar la educación. María Yesenia Vélez Mazo.

Decidí pensar-me desde el problema, pensar-me desde el centro de la gestión y de los discursos de la calidad y cómo estos, fracturan, agrietan y tocan al maestro; consideré necesario vivir aquello que se nos impone (narrativa oficial profesional), para que de esta forma, “emergiera mi voz en el mundo”, la voz con los otros, y de cara esto, transformarme en mi identidad y práctica pedagógica, pues, lo que se impone y quiere regularnos, ignora que nuestra identidad está en continua transformación, nunca es y será estática.

La práctica pedagógica sentipensante no es una receta pedagógica; no busca imponer o cambiar a los otros, pues sería caer en lo que tanto crítico, un discurso impuesto; por el contrario, se trata de una reflexión y desacomodo de mi praxis como maestro, una emergencia en mi construcción de identidad profesional docente, una posibilidad de construir mi palabra y re-pensarla; y al tiempo, invitarte a pensar la tuya en el contexto de la gestión educativa.

## 5. UN LLAMADO A CONTINUAR SENTIPENSANDO...

Pensar la calidad de la educación es comprender que el capitalismo ha impuesto con la globalización del mercado giros insospechosos disfrazados en discursos que pregonan una educación más igualitaria y como derecho humano. La estandarización y el neoliberalismo se fusionan de manera desbordante en detrimento de la educación, mientras al maestro se le reemplaza su tiempo pedagógico para dar lugar al tiempo de los indicadores, llenar formatos, fichas, diseñar pruebas estandarizadas; al tiempo que no se les respeta, y trata como simples cuidadores de niños.

Es necesario desconfiar de aquellos discursos educativos que no aceptan la singularidad de las diferencias, sino que se esfuerzan por desdibujar y uniformar los diversos ritmos de aprendizajes. A veces, estos discursos no están diseñados para que se conviva con los otros, sino para que se compita con ellos.

A continuación, a modo de consideraciones finales expreso otras reflexiones a tener en cuenta en futuras discusiones e investigaciones a propósito de esta realidad que se acrecienta en el actuar del maestro:

- Es necesario la recuperación del valor humanizador de la escuela, propendiendo por la recuperación de la educación como derecho humano, evitando que continúe su mutación en mercancía. En este caso, llama la atención cómo los discursos nacientes de la empresa, por ejemplo “la calidad de la educación”, se usan como excusas para privilegiar elementos mercantiles por encima de los ideales de formación, al tiempo que se estigmatizan las diferencias humanas y se introduce un sesgo social entre lo público y lo privado.

- Es fundamental una postura crítica por parte del maestro ante el discurso neoliberal de la calidad de la educación. Es de aclarar que no está en cuestión la educación excelente, ni mucho menos el valor de la educación para el buen vivir, lo que es realmente preocupante y debe llamar la atención de todos estos discursos es la multiplicidad de efectos e implicaciones en detrimento de lo humano.
- Es hora de comprender que la educación es mucho más que una prueba estandarizada, ya que esta clase de pruebas coartan la diferencia, no pueden medir la creatividad, las destrezas de escritura, la resolución de problemas sociales o habilidades de pensamiento crítico. La escuela no es una empresa ni la educación un negocio.
- La singularidad, voz y pedagogía que caminan con el maestro no se pueden instrumentalizar en las manos economicistas y reduccionistas de lo humano, porque su singularidad, voz y pedagogía son transformación y responsabilidad de vida para con los otros. La calidad y cualquier discurso que pretenda convertir la educación en un bien de consumo, encontrará su tensión en el maestro, porque el maestro es reflexión andante que metamorfosea su propia práctica, y ese metamorfosear reemplaza cualquier vestigio en detrimento de la dignidad humana.
- Uno de los riesgos frente al tema de la calidad de la educación se asocia con la indiferencia en el uso conceptual riguroso (Jaramillo, 2004). La ausencia de debate sobre el concepto, sus discursos y consecuencias en la educación ha sido una realidad, o más bien le llamaría uno de sus efectos en los sistemas educativos, pues su solo nombre se asimila a garantía de éxito, por ende, no debe cuestionarse, y cualquier discurso educativo que no lleve explícito el apellido de calidad carecerá de valor. La calidad es un concepto polisémico y no es neutro, lleva la delantera con las competencias, estándares, indicadores y demás parámetros creados para la educación; no obstante, el panorama no puede caer en la desesperanza, pues el pensar la desesperanza ha de partir por creer en la esperanza. La esperanza parte del presente, mientras a la calidad le alzan en los hombros de la gestión, hay maestros que creen que esta realidad educativa no es la única construcción posible, creen en otra forma de calidad no para el tiempo del mercado, sino para el tiempo de los derechos; maestros que comprenden y viven la dignidad humana, no como punto de partida sino como punto de llegada (Espinosa, 2014).
- Hoy más que nunca creo que la esperanza debe ser motivo de reflexión en las aulas de la gestión educativa, “el cambio es difícil, pero es posible”, nos dijo Freire (2004), creo en ello, y estoy convencido de que este no vendrá del propio sistema al que criticamos, ni del pesimismo, o mucho menos del pedir recetas pedagógicas que no existen; el cambio parte de nosotros mismos como maestros. Con respecto a la esperanza al cambio, el pedagogo crítico Peter McLaren (2005) quiere ser partícipe de esta reflexión, levanta su mano para recordarnos el poder que subyace en la pedagogía, pues esta significa “curar, reparar y transformar el mundo”; por ello, para él, un educador que se asuma a pensar diferente será sensible a las palabras, los sentires, los haceres, los gestos y los contextos en los cuales enseña y desde los cuales aprende en la relación con los demás, una transformación que dependerá necesariamente de las relaciones y conocimientos

que mutuamente puedan compartir y tejer en la praxis educativa. Así mismo, pienso que no podemos hablar de un proceso transformador con los otros, si primero el maestro en su aula de clase “no se cura, se repara, se deconstruye y reconstruye” para poder transformar el mundo. No olvidemos que el sistema neoliberal no se detiene; pero así mismo, la esperanza en el corazón de los maestros no se acaba, se transforma, y al transformarse cambia todo a su alrededor.

Estas reflexiones, de fuertes latidos del corazón de un maestro, le invita a entrar al debate, a repensar-nos y sentir-nos en el contexto de la calidad, a construir desde ella propuestas y modificar nuestras prácticas pedagógicas sin perder el horizonte pedagógico del respeto a las diferencias humanas, la dignidad del maestro y su práctica. Me esfuerzo cada día en no ceder a la naturalización del sistema, por ello mismo, busco mantenerla, para que sea visible la pregunta por lo humano en mí actuar. Es claro la intensión de la presente reflexión al resignificar la praxis del maestro en los tiempos de la gestión; no obstante, no puedo eludir que precisamente ella es también hija de la calidad de la educación, pero también asumo que es ella misma, la que ha suscitado que como maestro transforme mi praxis. Creo que la indiferencia pesimista de que el cambio no es posible nunca podrá impedir que la transformación se geste en maestros que creen en otra educación. Por ello, sin temor alguno, y con una profunda esperanza, comparto mi experiencia, mi voz y mi práctica con el ánimo de encontrar otras voces que se sumen al cambio, pues como diría Okri (1997) “si cambiamos las historias a través de las que vivimos es muy probable que cambiemos nuestras vidas”; por ello, decidí como maestro transformar mi relato, pues los relatos transforman (Rivas, 2007).

## REFERENCIAS

- Bonafé, J. M. (2014). Pedagogía de la desobediencia. *Foro de Educación*, 12(17), 17-19.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. España, Fondo de Cultura Económica.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação / Periódico científico editado pela anpae*, 23(1).
- Castro, P. (2018). *Sentipensando la praxis educativa universitaria: Un lugar para la sensibilidad a partir de la relación esteta maestro/educando*. (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura, Colombia. Recuperado de <https://n9.cl/e0lt>
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 19 n. 59. Río De Janeiro (Brasil): ANPED - Associação Nacional de Posgraduação y Pesquisa en Educación.
- Espinosa, D. (2014). Una escuela “sentipensante” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros*, 16(30). <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.824>
- Espinosa, D. (2015). Hacia una pedagogía de la escucha, en la escuela el otro tiene mucho que decirnos. *Educación y Cultura*. Fecode. No. 107.
- Espinosa, D. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 65-78. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.65-78>

- Espinosa, D. (2016). Algunos síndromes de la escuela en Colombia: hacia una pedagogía del encuentro. *Educación y Cultura*. Fecode. Edición 117.
- Espinosa, D. (2018). Prácticas pedagógicas sentipensantes: un encuentro con el otro. *Educación y Cultura*. No. 126. Fecode.
- Espinosa, D. (2020). Práctica Pedagógica Sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: La Experiencia Biográfica Narrativa de un Maestro de una institución educativa privada (tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*.
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2009). Cómo nace un libro experiencia. En *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires, La Marca Editora
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. 2001 *Pedagogía de la indignación* (Madrid: Morata).
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI. 187 páginas. ISBN: 978-987-629-604-5
- Galeano, E. (2000). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI editores.
- Garzón, J. (1997). Conferencia en la Universidad Autónoma de Occidente, Santiago de Cali.
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace: una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En: *Sistematización de Experiencias -Propuestas y debates*. 7-22. Dimensión Educativa.
- Ghiso, A. (2018). Entre el legado de los que me preceden y mi quehacer educativo. En: *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. CLACSO.
- Giroux, H. 2013 “La Pedagogía crítica en tiempos oscuros” en *Praxis Educativa*, N° 25, pp. 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación* (Madrid: Miño y Dávila).
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación. Hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, [S.l.], n. 38, p. 91-100, oct. 2010. ISSN 0121-7593. Recuperado de: <https://n9.cl/uu0j>
- Lizaraso, D. (Productor). (2017). *Orlando Fals Borda: la verdad sentipensante*. [Youtube]. Canal22.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile. Chile. Hachette.

- Mejía, M. (2003). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. La Paz, Bolivia.
- Mejía, M. (2006) *Educación(es) en la(s) globalización(es) I: Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá, Colombia. Ediciones desde abajo.
- Monterroso, A. (1993). *Cuentos y fábulas*. Circulo de Lectores.
- Okri, B. (1997). *A Way of Being Free*. Londres: Phoenix House.
- Ortega, P. (2018). La educación popular y su resignificación en la pedagogía crítica. En: Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI. CLACSO.
- Ortiz, N. (2014). Pensamiento narrativo y saber pedagógicos apuntes para acompañar la escritura de trabajos de grado y tesis narrativas. Taller de la Palabra. Universidad de Antioquia.
- REVISTA SEMANA. (2019). Colombia, el país de la Oede con los resultados más bajos en las pruebas Pisa 2018. Recuperado de <https://n9.cl/3wb6>
- Rigal, L. 2004 El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano (Buenos Aires: Miño y Dávila).
- Rivas, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación. La biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Santos, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción pedagógica*, 8(2), 78-81. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973330.pdf>.
- Skliar, C. "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, pp. 11-22. Medellín- Colombia.
- Toro, E. & Espinosa, D. (2018). Un sistema educativo de retazos y sin sentido: Es hora de una educación para el contexto. *Educación y Cultura*. Fecode. Edición No. 124.
- Torres, A. (2009). Educación Popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*. N.º 30. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 19- 32.
- Torres, A. (2018). ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? En: Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI. CLACSO.
- Vega, R. (2012). La calidad educativa una noción neoliberal propia del darwinismo pedagógico. *Rebelión*. Recuperado de <https://n9.cl/6yfw>
- Zuleta, Estanislao. (2004). *Educación y democracia: un campo de combate*. Hombre Nuevo Editores, Fundación Estanislao Zuleta, Medellín-Colombia.

E X P E R I E N C I A S

# Las Historias de Vida: Identidad docente e Historia de la Educación

*Life Stories: Teaching Identity and History of Education*

Manuel Martí-Puig\*

Recibido: 31 de mayo de 2020 Aceptado: 21 de julio de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Martí-Puig, M. (2020). Las Historias de Vida: Identidad docente e Historia de la Educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 314-325

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8216>

## RESUMEN

El estudio de la Historia de la Educación recuperando la Memoria Histórica de la Educación supone trabajar la historia oral de maestros jubilados reviviendo experiencias, pensamientos, sentimientos, valores y acciones pedagógicas por medio de un diálogo intergeneracional entre el estudiantado del grado de maestro y los docentes retirados. Sus relatos tienen un valor pedagógico para conocer las características socioeducativas de la educación de nuestro pasado reciente; iniciar al alumnado en la investigación educativa utilizando metodologías cualitativas como las historias de vida y la historia oral; y generar conocimientos gracias a las relaciones intergeneracionales entre el estudiantado y los docentes jubilados.

La información extraída ha posibilitado rescatar la historia de la educación dando luz y valor a la tarea educativa llevada a cabo por maestros anónimos. Esto nos ha permitido dar sentido y significado a unos conocimientos curriculares marcadamente teóricos relacionándolos con unos acontecimientos que se hubieran perdido, y que ahora dignificamos al realizar sus historias de vida, y a la vez enriquecen a los futuros egresados del grado de maestro ayudándoles a generar su propia identidad docente e implementar los principios básicos del aprendizaje cooperativo aprendiendo formas diferentes de desarrollar una clase.

**Palabras clave:** historias de vida; docencia universitaria; identidad docente

## ABSTRACT

History education studies recovering Historic Memory of Education involves working on the oral history of retired teachers who revive experiences, thoughts, feelings, values and pedagogical actions through an intergenerational dialogue between the teacher students and the retired teachers. Their stories have an important pedagogical value which allow us knowing the socio-educative features of the education from our recent past; initiate our students into educative research using qualitative methodologies such as life stories and oral history; and generating knowledge thanks to the intergenerational relationships between the students and the retired teachers. The extracted information has enabled the rescue of the education history, giving light and value to the educative task carried out by anonymous teachers, ordinary people. This has allowed us making sense and giving meaning to curricular knowledge strongly theoretical relating them to events that could have been lost, and that now we dignify them when implementing life stories, and at the same time, these stories enrich the future teachers by helping them generate their own teacher's identity.

**Keywords:** life stories; university teaching; teaching identity



\*Manuel Martí-Puig, [0000-0001-8837-7897](https://orcid.org/0000-0001-8837-7897)  
Universidad Jaume I (España)  
[puig@uji.es](mailto:puig@uji.es)

## 1. INTRODUCCIÓN

Saber cómo aprenden los docentes, según Darling-Hammond y Richardson (2009), es necesario para desarrollar nuevas experiencias y propuestas para el desarrollo profesional. En este sentido, Opfer y Pedder (2011) afirman que para comprender cómo se construye y configura ese aprendizaje docente, pudiendo entenderlo como identidad docente, hay que tener en cuenta cuatro escenarios: el propio docente, la escuela, la actividad de aprendizaje y las experiencias de aprendizaje de los maestros fuera de su práctica profesional.

Las historias de vida contemplan estos cuatro escenarios y ocupan un lugar destacado en la docencia, investigación y recuperación de la memoria histórica de la educación. Recuperar la historia colectiva de la educación conociendo sus vivencias, recuerdos y experiencias, mediante la memoria de los maestros jubilados, da luz a un pasado que como dicen Vilanou y de la Aranda (2010), se ha olvidado de los “que participaron activamente en la construcción de la historia social de una comunidad determinada”. Estas aproximaciones de tipo biográfico y narrativo contribuyen, además de estar directamente relacionadas con la teoría de la educación (Martín, 1995), a los paradigmas sociocrítico e interpretativo. Y como dice González (2009), “la subjetividad, la implicación, la autoformación y la dimensión emocional”. Trabajar la memoria, el recuerdo o el tiempo junto a la dimensión emocional y subjetiva comporta implícita la reflexión crítica.

La memoria oral nos ayuda a reencontrarnos con la historia educativa, social, política, y cultural mediante la palabra. La voz nos muestra la realidad histórica de otros momentos y épocas vividas por los entrevistados. La investigación bibliográfica-narrativa nos posibilita ver como los propios acontecimientos generan el discurso.

Las historias de vida, como modelo de investigación cualitativa, podrían definirse así. Para Dominicé (1990) “el relato nos lleva a una reflexión fundamentada en experiencias significativas donde el recuerdo se impone en la memoria del que habla o escribe. Recordando momentos que han dejado huella”. Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001), las historias de vida son una narración retrospectiva hecha por el protagonista de su vida; pero, como dice Ferraroti (2011) es el relato que se hace sobre la vida de una persona el que ayuda al entrevistador a contextualizar los hechos en un momento determinado.

La recuperación de memoria histórica de la educación mediante la investigación y el análisis cualitativo promueve una toma de conciencia de enorme importancia para entender la tarea desarrollada por maestros anónimos en el sistema educativo. Estos docentes son testimonios privilegiados de los cambios históricos, sociales, políticos, culturales y educativos durante el siglo XX y la primera década del XXI. Esto nos posibilita una base de datos generada por los peones de su sistema educativo. Sus historias de vida hacen posible el conocimiento y la comprensión de parte de nuestra historia. Descubrir estrategias didácticas y situaciones educativas significativas dentro de la organización escolar de otros tiempos, nos acerca a otras situaciones reales con una actitud más crítica que ha de responder, como dice Sawyer (2008), a las necesidades educativas de la actual sociedad del conocimiento, superando la pasada sociedad industrial.

Entendemos, como lo hacen Bretones, Solés, Alberich y Ros (2014), que la historia de la educación no puede dejar fuera a los hombres y mujeres, a los maestros y maestras anónimos; y debe

considerarlos como miembros indiscutibles del acto educativo al ser los verdaderos productores y generadores del conocimiento. También existen otras fuentes complementarias que han posibilitado la generación de un corpus de conocimientos más completo como las fuentes gráficas, entre las que destacamos fotografías, grabaciones en vídeo y la prensa.

El acto de contar, de relatar la propia experiencia, de iluminar la realidad, de dar la voz a protagonistas invisibilizados, enriquece tanto al que escucha como al que habla, mostrando a los verdaderos constructores del sistema educativo. Esto hace que aparezca otra realidad educativa que supera la mediatizada por los pedagogos más populares, y que es la que conoce la mayoría. Los conocimientos derivados del trabajo docente de estas entrevistas es muy difícil que se puedan adquirir de una forma tan empática e intensa si consideramos que nuestro futuro lo conforma nuestra historia, y que como manifiestan Corbatón, Martí y Serret, (2016), “nuestros predecesores nos forman a nosotros mismos”.

Las historias de vida posibilitan que el alumnado universitario del grado de maestro genere relaciones significativas entre las experiencias contadas y los hechos contextuales históricos; introduciéndolos en el conocimiento y utilización de herramientas y técnicas de investigación de tipo cualitativo. Esto hace posible que esos hechos narrados enriquezcan la identidad docente de los futuros maestros que en su mayoría nos llegan a la universidad con una trayectoria personal mínima de 15 años en centros educativos, y con una idea preconcebida de qué es y cómo debe ser un docente. De acuerdo con una perspectiva socioconstructivista, destacados investigadores como Gysling (1992), Gergen (1992), Bur (1995), Kincheloe (2001), Prieto (2004), defienden que dicha identidad se construye socialmente, cambia a lo largo del tiempo y lo hace en función de la realidad cultural, social y escolar de los futuros profesores. Además, Rivas y Sepúlveda (2005), Hernández y Sancho (2007), Rivas y otros (2010), y Hernández, Sancho y Rivas (2011), afirman que la identidad del docente se construye y redefine en aquellos contextos sociales, políticos y culturales en los que se han ido construyendo las biografías de los diferentes actores.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos de este artículo son:

- Recuperar la memoria histórica de la educación mediante la grabación audiovisual de entrevistas.
- Seleccionar los maestros jubilados según criterios generacionales, de género, de especialidad, de territorialidad y de planteamientos pedagógicos o ideológicos.
- Fomentar la investigación bibliográfica-narrativa.
- Desarrollar la técnica de la entrevista no directiva.
- Contribuir a la formación de la identidad docente de los futuros maestros.
- Desarrollar modos de relación colaborativos con los que generemos docentes con mentalidad crítica y transformadora.

### 3. METODOLOGÍA

De acuerdo con Fernández (2019), es “necesaria una ciencia abierta sin miedo a recordar la construcción cultural-política-histórica de la ciencia dentro del humanismo” que nos ayude a pensar colectivamente cuál es el significado de las palabras analizadas e interpretadas en las historias de vida y ser capaces de generar en el alumnado una identidad docente teniendo presente que “el ser humano que eras cuando comenzaste el proyecto no es el mismo en el que te has convertido al final” (Seoane, 2019).

La investigación cualitativa, en su vertiente bibliográfica-narrativa da significado a los acontecimientos y hechos sociales que ayudan a entender el presente de nuestro sistema educativo. Comprender el pasado significa encontrar el significado de los hechos históricos contados en primera persona. Si entendemos la vida de los verdaderos protagonistas y redactores de la historia educativa, podremos ver las relaciones curriculares entre las diferentes corrientes educativas que responden a realidades sociales, políticas, económicas y culturales diferentes. Es ese significado el que nos interesa para aprender histórica de la educación.

Teniendo en cuenta la investigación de Opfer y Pedder (2011) en la que destacan la gran importancia que tiene en la vida de los docentes el aprender en grupo, la asignatura de Historia de la Educación en el primer curso del grado de maestro en la Universidad Jaume I de Castellón, ha seguido las directrices del aprendizaje cooperativo para llevarse a cabo.

Ha sido de esta manera como hemos conseguido desarrollar en nuestros estudiantes los siguientes elementos: la **interdependencia positiva** en la que el esfuerzo beneficia al conjunto del grupo y no únicamente de forma individual; la **responsabilidad individual**, ya que cada miembro es responsable del rol asignado y el conjunto debe asumir la responsabilidad de alcanzar los objetivos grupales; la **interacción face to face**, al promover el aprendizaje de los demás, intercambiando recursos, enseñando, motivando y ayudando; las **habilidades personales**, creando un clima de confianza y respeto, tomando decisiones consensuadas y resolviendo conflictos mediante el diálogo; y por último, la **evaluación individual y grupal**, analizando la implicación y responsabilidad individual y grupal.

Además, mediante los grupos de discusión, nos hemos adentrado en aspectos poco estudiados y conocidos, y por otra parte, nos han ayudado a comprender las opiniones e ideas de los otros generando un discurso común (Morgan, 1998). Se ha mantenido una discusión abierta consiguiendo una idea común a partir del diálogo entre los participantes (Kitzinger, 1995; Litoseliti, 2003; Morgan, 1996), y ha sido con ellos como hemos obtenidos los resultados llegando a generar las historias de vida.

Las entrevistas biográficas registradas en formato audiovisual por el alumnado en grupos cooperativos son el primer paso para conseguirlo. La actividad consistió en la grabación audiovisual de datos organizados y exhaustivos sobre un grupo de maestros jubilados relevantes, seleccionados según criterios generacionales, de género, de especialidad, de territorialidad y de planteamientos pedagógicos e ideológicos.

Las grabaciones se realizaron según el método de la entrevista personal, basado en el uso verbal monológico de la persona entrevistada, únicamente matizada por imprescindibles intervenciones del entrevistador. Hay que dejar claro que no eran ni entrevistas literarias ni etnográficas. Todas las entrevistas realizadas tenían la comodidad como norma, si era imprescindible el maestro podía repetir fragmentos si así lo decidía.

Antes de realizar la entrevista, los grupos establecieron un contacto con el maestro, en el que se concretó el lugar, el momento y se le explicó la dinámica de la entrevista. Recibió una carta de agradecimiento por participar en el proyecto informándole que recibiría una llamada telefónica para concretar la fecha de la entrevista, la finalidad del proyecto y la firma del documento de cesión de imagen; así como un guión temático de la entrevista pudiendo añadir los aspectos o cuestiones que considerase oportunas. Además, se le garantizó que nada se difundiría si no lo autorizaba. Las entrevistas han respetado criterios de contenido contemplando todo aquello que la persona entrevistada ha querido introducir en cualquier momento del proceso generando un clima de confianza y cordialidad. El proceso se ha fundamentado en la naturalidad buscando realizar la grabación en espacios significativos como su casa o la escuela en la que ejerció. En todo momento, el principio de desaparición estuvo presente al considerar que lo verdaderamente importante no era el entrevistador, si no el entrevistado.

Las entrevistas contemplan aspectos biográficos, formativos, académicos, laborales, personales, gustos y aficiones, e ideas respecto a qué es educar, por qué y para qué educar, cómo, dónde y en qué cosas educar. Para ello, el estudiantado en su papel de investigador, mediante una narrativa lineal e individual, ha utilizado grabaciones, escritos personales, visitas a escenarios diversos, fotografías, cartas, en las que incorpora las relaciones con los miembros del grupo y de su profesión. Pero no solo provee información en esencia subjetiva de la vida entera de una persona, sino que incluye su relación con su realidad social, los contextos, costumbres y las situaciones en las que el sujeto ha participado. Para continuar con la investigación fue imprescindible compartir la entrevista transcrita con la persona grabada para corroborar que toda la información que se iba a interpretar se ajustaba con exactitud a lo que había dicho.

La construcción de una historia de vida implica que el alumnado, en su papel de investigador, interprete la realidad contada. Mediante la transcripción literal de las grabaciones audiovisuales generamos la entrevista, a la que se le incorporan las relaciones con aspectos referentes a la historia de la educación, al contexto histórico, social, político, económico y educativo en el que se desarrollaron los hechos narrados, es decir, se añaden evidencias y se contrasta la información. La historia de vida toma forma y ve la luz gracias a los grupos de discusión y el aprendizaje cooperativo.

Como investigadores, los estudiantes del grado de maestro de educación primaria han sido capaces de utilizar la reflexión, ser críticos a la vez que empáticos para acercarse todo lo posible al entrevistado. Han obtenido información y han tenido un punto de vista holístico considerando en todo momento el contexto en el que se ha desarrollado la vida del maestro. Con esto, además de generar los conocimientos curriculares propios de la asignatura, conseguimos elementos suficientes de reflexión que marcarán al maestro que va a ser.

#### 4. RESULTADOS

La palabra, una vez más, ha sido la generadora de los aprendizajes. La conversación entre el alumnado es lo que ha generado un discurso colectivo después de mantener un debate sobre el tema. El alegato que se ha producido no es individual, es colectivo; y parte del mismo es lo que se transcribe en letra cursiva más abajo y nos sirve para apreciar sus evaluaciones sobre el trabajo desarrollado. Se trata de elaborar una valoración común, de todos y todas, obtenida mediante el consenso. Veamos un pequeño ejemplo de los resultados.

La metodología de la actividad ha sido considerada por el alumnado como dinámica, interactiva, comunicadora y cooperativa, alejada de las clases más tradicionales de tinte magistral en las que el alumnado desempeña un rol más pasivo, receptivo y reproductor memorístico de los conocimientos aprendidos, despertando su interés y mostrándoles que existen otras formas de generar los conocimientos. Rivas (2009) se refiere a las “historias de vida” como realidades que abren nuevas y prometedoras posibilidades para pensar el trabajo docente y la formación del profesorado, ya que permiten que la experiencia de cada día sea una fuente de conocimiento profesional de los docentes.

*La historia de vida pensamos que ha sido la actividad más interesante de toda la asignatura.*

Las historias de vida de estos profesionales de la educación jubilados desarrolladas en el ámbito universitario generan en el estudiantado del grado de maestro la empatía con la persona entrevistada ya que ésta ha desarrollado la profesión a la que el alumnado pretende acceder, a la vez que les ayuda a reafirmar, relacionar y consolidar los conocimientos teóricos tratados en la asignatura. La adquisición de la identidad profesional se basa en la interpretación y reinterpretación de experiencias de vida con las que sientes un vínculo especial y que ayuden a responder a planteamientos sobre qué y cómo se quiere llegar a ser como docente.

*Nos hemos puesto dentro de la piel de un maestro con mucha experiencia del que hemos podido aprender un montón de cosas.*

La asignatura, como hemos dicho, está organizada atendiendo a los principios del aprendizaje cooperativo, con roles rotativos, grupos heterogéneos, lecturas compartidas, trabajo cooperativo, etc. A pesar de no ser una metodología nueva, el alumnado presenta reticencias a trabajar de esta forma debido a su paso por un sistema educativo marcado por la inmovilidad y supremacía del docente en el que no tiene cabida este tipo de metodologías en las que la acción y la participación son básicas, mostrando una falta de práctica y una inercia a reproducir las metodologías más tradicionales con las que pretendemos romper.

*Este apartado, es el que más hemos trabajado. Normalmente, lo hemos realizado en grupo, pero ha habido partes del trabajo que cada uno ha tenido que hacer de manera individual en su casa. Gracias a la historia de vida, hemos conocido cómo trabaja un maestro en la actualidad.*

Las metodologías activas y participativas utilizadas en el desarrollo docente, diferentes a las que el alumnado ha estado y está acostumbrado, genera en ellos una motivación hacia la materia a estudiar que facilita los aprendizajes universitarios. De esta manera contribuimos a generar la identidad docente de un estudiantado que son los maestros del futuro dejando atrás un modelo reproductivo de formación y posibilitando que superen su papel pasivo y subordinado adoptando una posición activa, crítica y reflexiva.

*La historia de vida es lo que más interesante nos ha resultado. El hecho de ir a entrevistar a una maestra ya jubilada nos ha gustado y emocionado mucho además que nos hemos dado cuenta del paso del tiempo y de los aspectos que ha comportado. También nos hemos puesto dentro del papel de la entrevistada a la hora de analizar sus palabras.*

La introducción de discursos, voces, experiencias, vivencias de otros actores no universitarios, dentro de los muros de las aulas universitarias, sumando otras voces y sonidos a los estrictamente académicos, resulta positivo para las enseñanzas y los futuros egresados universitarios. Así, como afirma Butler (2004), la constitución de la identidad se produce mediante procesos de interpe-lación social que nos llaman a ocupar una serie de discursos y posiciones hegemónicas de sujeto.

*La historia de vida ha resultado ser un trabajo muy enriquecedor al tener que buscar una profesora ya jubilada y que nos hable sobre la educación.*

Con la realización de la historia de vida el estudiantado se inicia en la construcción de su identidad docente como futuro maestro al conocer la vida diaria de las escuelas y relacionar los conocimientos universitarios con las experiencias de vida de los entrevistados. La formación universitaria del profesorado es una de las claves de la profesión docente y su profesionalización si queremos que respondan a la actual sociedad del conocimiento. Además, mantener y nutrir su compromiso con la educación durante su vida laboral está directamente relacionado sus “valores e ideología” (Day, 2006).

*Gracias a esta parte de la asignatura, hemos podido conocer la vida de una profesora y sus ideas respecto a la educación. Además, hemos aprendido a relacionar las opiniones de la maestra con la de los autores de los libros que hemos leído en la asignatura. Finalmente, también creemos que este trabajo nos ha servido para conocer de forma personal la educación de uno de nuestros maestros.*

Las historias de vida generan conocimientos tanto para el entrevistado como para los entrevistadores. La necesidad de interpretar la entrevista para generar la historia de vida, estableciendo relaciones entre las diferentes partes, entre el discurso registrado, y contextualizar histórica, social, política y educativamente una vida, hace posible otras formas de aprendizaje tan necesarias si queremos que los futuros maestros generen un nuevo sistema educativo. De acuerdo con Padilla-Petry (2013), vemos que las instituciones escolares a menudo ignoran los sentimientos relacionados con la docencia, por lo que el apoyo afectivo se encuentra fuera de la escuela, y esto permite que tanto los maestros como nuestros alumnos hablen de lo que no se puede expresar cuando se está dentro.

*En los meses en los que escuchamos el vídeo de Pilar, cuando la conocimos y entendimos todo su viaje a través de la educación, conseguimos aprender más sobre esta profesión que tanto nos gusta y nos llevamos unos aprendizajes que sabemos que nos van a servir para nuestro futuro profesional y personal.*

Generar una historia de vida supera y mucho los aprendizajes académicos meramente curriculares, enriqueciendo la formación de los egresados universitarios de la titulación del grado de maestro, adquiriendo competencias que podrán utilizar tanto en su futuro profesional como personal.

*El trabajo realizado de historia de vida ha resultado una experiencia nueva en la que hemos aprendido la experiencia de una profesora con muchos años dedicados a la docencia. La experiencia de grabar, montar un vídeo, analizar las palabras de la profesora nos ha llevado a realizar, el que es para nosotros, el trabajo más satisfactorio.*

No podemos olvidar que estamos en la universidad, en concreto dentro de la asignatura de historia de la educación, y que las metodologías que utilizamos en la misma nos han de ayudar a transmitir conocimientos y a que el alumnado aprenda los contenidos curriculares establecidos en su guía docente.

*Gracias a la historia de vida, hemos podido conocer cómo trabaja un maestro, cómo era la educación años atrás, las metodologías que se utilizaban, etc.*

La utilización de la metodología del aprendizaje cooperativo en la dinámica de la clase de la asignatura ha desarrollado en el alumnado estrategias, competencias y capacidades que la clase magistral y las metodologías tradicionales difícilmente desarrollan. Han entendido que el maestro no se limita únicamente a la aplicación de forma rutinaria de prescripciones técnicas y de reglas de forma rutinaria, sino que éstas se verán influenciadas por sus propias ideas sobre el acto educativo, la enseñanza y el aprendizaje. Así, el trabajo docente, como manifiesta Tenti (2010), requiere la posesión y uso de determinados conocimientos y habilidades.

*Es el que más ha sacado de nosotros mismos. Haciendo cada una de las citas de la entrevista hemos aprendido a cooperar todos juntos, ha habido veces que nos hemos repartido el trabajo y también nos ha funcionado el trabajar en equipo, ya que, una vez en clase, lo repasábamos todos juntos para ver si alguna cosa no nos parecía bien y poder mejorarla. También hemos conocido de primera mano cómo puede llegar a ser la vida de un maestro, lo que vive en las aulas, cómo ha evolucionado la educación, etc.*

El alumnado reconoce también la dificultad de alguna de las tareas que debían realizar, entre las que se encontraba la necesidad de contextualizar histórica, social, política, económica y educativa las palabras de la persona entrevistada para poder entender, comprender y asimilar la propia historia de vida.

*Debido a que había que analizar e interpretar las palabras de la maestra, fue difícil encontrar el contexto y relacionarlo con los pensamientos e ideas de los pedagogos que habíamos leído. Finalmente, creemos que esta tarea nos ha servido para comprender aspectos que nunca, antes, habíamos hecho.*

Para terminar, se puede apreciar como el trabajo cooperativo, el diálogo, el intercambio de ideas y saberes, posibilitan la reflexión y la evaluación de las tareas desarrolladas, así como la asunción de los conocimientos de la asignatura mediante las historias de vida. El trabajo del docente es multifacético desarrollándose, como manifiesta Day (2012), en contextos que suponen un reto emocional e intelectual. Podemos hablar según Eirín, García y Montero (2004) de un profesionalismo complejo, lo que implica que los futuros docentes sean “trabajadores eruditos, experimentados, reflexivos, comprometidos y enérgicos”.

*Supimos valorar cómo ha cambiado la educación con el tiempo, a pesar de que aún nos queda mucho por mejorar.*

## 5. CONCLUSIONES

Al igual que Atkinson (2011), y vistos los resultados, consideramos que aprender tiene una relación directa con lo que nos afecta y, es por este motivo por el que cambiamos nuestra mirada sobre el mundo, los otros y nosotros mismos. Así, el verdadero aprendizaje se configura como parte de un evento que transforma al aprendiz. El crecimiento intelectual del estudiantado universitario es, como afirman Zeichner y Gore (1990), significativo y tiene un impacto importante en su desarrollo moral, político y afectivo. Aprender es una cuestión de relaciones, y como dicen Anguita, Hernández-Hernández y López Ruiz, (2018), de experiencias como la que presentamos, obtenemos respuestas heterogéneas y con una gran diversidad de recorridos que, al cruzarse en los modos de compartir (orales, visuales, performativos, aurales) expanden los sentidos de nuestros alumnos que se colocan en disposición de aprender desde la curiosidad, la búsqueda y la indagación.

En este sentido, y siguiendo a Hernández y Sancho (2019), podemos afirmar que tener en cuenta este enfoque implica asumir que el aprendizaje del estudiantado del grado de maestro, “no es sólo un proceso cognitivo, sino performativo, experiencial y afectivo. Esto supone ir más allá de la idea de que el conocimiento sobre cómo aprenden los docentes ‘está ahí fuera’ para ser atrapado en el proceso de una investigación. Lo que deriva en que el conocimiento sea permanentemente nuevo, pues está para ser pensado y no reproducido”.

La formación de la identidad docente es un proceso continuo, en el que las experiencias vividas en la etapa universitaria lo marcan de forma significativa, al establecer el inicio de un tránsito que se desarrolla también en ámbitos culturales y sociales. Han observado, escuchado y generado las historias de vida con las que el estudiantado del grado de maestro ha visto relatos que no uniformizan ni discriminan, en los que las escuelas miran al futuro y no al pasado, donde los problemas no se solucionan con la cultura del esfuerzo, las pruebas estandarizadas y una vuelta a los contenidos tradicionales. Han pasado del aprendizaje basado en el docente, en el que el maestro es quien tiene toda la información, a la enseñanza centrada en el alumnado, en la que se tiene en cuenta lo que éste sabe.

De esta manera conseguimos reformular los aspectos organizativos tan burocratizados de las instituciones universitarias, superamos la división entre teoría y práctica, “la fragmentación de

los contenidos, y la distancia entre los conocimientos universitarios y los profesionales” (Marcelo, 2011). Hemos hecho posible que la formación inicial universitaria dé respuesta a las necesidades de la profesión docente en contextos tan cambiantes como la sociedad actual, cuestionando sus experiencias educativas y planteándose de forma crítica sus propios puntos de vista. Cuestiones básicas para conseguir el éxito de las innovaciones desarrolladas en los centros y conseguir el compromiso ético de los docentes ante los retos de la sociedad actual.

Escuchar en primera persona “el desgarró que muchos maestros sienten entre las decisiones, las ideas, las creencias y los sueños que los llevaron a querer ser docentes” y lo que han encontrado en las escuelas “puede también abrir espacios para el cuestionamiento” (Sancho, 2013), y contribuir a generar una identidad docente adaptada a la realidad, ya que han visto personas comprometidas, interesadas por su propio desarrollo personal y profesional, vinculadas a la institución, entregadas, que se han tomado en serio su trabajo, y que su principal interés ocupacional no ha “estado fuera de la escuela” (Bolívar 2010).

Además, con la realización de las historias de vida se ha rendido un homenaje a todos aquellos docentes que desde su anonimato, dedicación e interés por la enseñanza han hecho posible que otra educación haya sido posible, generando en ellos un sentimiento positivo, que como dicen Marchesi y Díaz (2007), el que más les satisface “es el ser reconocidos como buenos profesores y, según aumentan los años de docencia, cobra importancia el ser considerado una persona íntegra”.

Para finalizar, podemos afirmar que las historias de vida han contribuido en la construcción de la identidad profesional del alumnado, posibilitando el aprendizaje de los contenidos curriculares de un modo diferente al situarse ante una realidad educativa alejado de la perspectiva tradicional, planteando la construcción del conocimiento y dando un sentido funcional y crítico

## REFERENCIAS

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Anguita, M., Hernández-Hernández, F., y López Ruiz, J. (2018). Les trajectòries d'aprenentatge en els projectes d'indagació com a focus d'acció educativa. *Dossier Graó. La personalització de l'aprenentatge*, 42-45.
- Bertaux, D. (1981). L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 8.
- Bretones, E; Solés, J; Alberich, N. y Ros, P. (2014). Historias de vida y Educación Social: una experiencia y formación. *Tendencias pedagógicas*, (24), 71-84.
- Bur, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.

- Castillo, A. y Montero, F. (2003). *Franquismo y memoria popular. Escrituras, voces y representaciones*. Madrid: Siete Mares.
- Corbatón-Martínez, R., Martí-Puig, M. y Serret-Segura, A. (2016): Las Historias de vida como método pedagógico. En Chiva, O. y Martí, M. (Coords.) *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*. Barcelona: Graó.
- Darling-Hammond, L. y Richardson, N. (2009). Teacher learning. What matters? *Educational Leadership*, February, 43-53.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2004). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-13.
- Feixa, C. (2006). La imaginación autobiográfica. *Periferia*, 5, 1-44.
- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Bari: Laterza.
- Ferrarotti, F. (2011): Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 56, 95-119.
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- González, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (19), 207-232.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*, Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Hernández, K. (2009). *El método de las historias de vida: alcances y potencialidades*. Las Tunas: Universidad de las Tunas.
- Hernández-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. *Investigación en la Escuela*, 99, 1-14.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2007). El papel de la formación en las historias de vida del docente. *Cuadernos de Pedagogía*, (347), 40-43.
- Hernández, F. y Sancho, J.M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación. *Profesorado*, 23 (4), 68-87
- Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, I. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contextos*. Barcelona: Esbrina, en: <http://www.ub.edu/esbrina>.
- Jiménez, J. R. y González, J. C. (2006). Historias de vida: la emoción de vivir, la emoción de contar, la emoción de leer. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Las Emociones y la Formación de la Identidad Humana". Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311 (7000), 299.

- Kluckhohn, C. (1945). The Personal Document in Anthropological Science. En: Louis R. Gottschalk et alt. *The use of Personal Documents in History, Anthropology and Sociology*. Nova York: Social Science Research Council.
- Litosseliti, L. (2003). *Using focus groups in research*. Londres: Continuum.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marchesi, A., y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, (7), 41-60.
- Mills, C. (1977). *La imaginación sociológica*. México: FCE.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, (22), 129-152.
- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Opfer, D. V. y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 276-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Padilla-Petry, P. (2013). Las emociones de la profesión. *Cuadernos de pedagogía*. (436), 62-65.
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Rivas, I. (2009). "Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa". En J. I. Rivas & Herrera, D. (eds.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (17-36). Barcelona: Octaedro.
- Rivas, I. y otros (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, septiembre-diciembre, 197-209.
- Rivas, I. y Sepúlveda, M. P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivo analítico de políticas educativas*, 13 (49), 1-28.
- Sawyer, R. (ed.) (2008). *Optimising Learning Implications of Learning Sciences Research*. París: OCDE.
- Sancho, J.M. (2013). "Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportaciones de un estudio con profesorado de Primaria". En: Poggi, M.(coord.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo social* (197-222). Buenos Aires: IIPE. UNESCO.
- Seoane, A. (2019). Ni yo deseo comprender plenamente que escribo. *El Cultural*, junio, 8-10.
- Tenti, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Thomas, W. y Znaniecki, F. (1958). *The Polish Peasant in Europe and America*. Nova York: Dover Pub.
- Vilanou, C. y De La Arada, R. (2010). "Las fuentes orales y audiovisuales: un nuevo marco para la construcción colectiva de la historia de la educación". En: Moreu, A. (coord.). *Les fonts orals i audiovisuals en la història de l'educació. Innovació i recerca en la docència universitària*. Barcelona: Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Zeichner, K., y Gore, J. (1990). "Teacher Socialization". En Houston, R.(ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan.

EXPERIENCIAS

## Acompanhamento em “pesquisaformação”: experiências de orientação coletiva e escrita narrativa (auto)biográfica

*Acompañamiento en “investigacionformación”: experiencias de  
orientación colectiva y escritura narrativa (auto) biográfica*

*Follow-up in researchformation: experiences of collective  
orientation and narrative writing (self) biographic*

Inês Ferreira de Souza Bragança,\* Joelson de Sousa Morais,\*\* Juliana Godói de Miranda Perez  
Alvarenga,\*\*\* Liliam Ricarte de Oliveira\*\*\*\*

Recibido: 31 de mayo de 2020 Aceptado: 31 de agosto de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Ferreira, I., de Souza, J., Godói de Miranda, J y Ricarte, L. (2020). Acompanhamento em “pesquisaformação”: Experiências de orientação coletiva e escrita narrativa (auto)biográfica. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 326-343

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9484>

### RESUMO

O presente texto partilha caminhos trilhados com a abordagem narrativa (auto)biográfica, destacando reflexões sobre acompanhamento, vivido por meio da orientação coletiva e da escrita, enquanto dispositivos de viver narrativa e coletivamente a pesquisa e a formação. Tomando o conceito de “acompanhamento em histórias de vida” como caminho de pesquisa que se faz com muitos outros, constituímos um processo de orientação (com) partilhada que envolve estudantes-professoras/es-pesquisadoras/es de cursos de graduação e pós-graduação. Os movimentos coletivos incluem estudo de referenciais teórico-metodológicos, leitura crítico-reflexiva dos textos produzidos pelas pesquisas em andamento e escritos narrativos que se fazem ao longo de todo movimento. A experiência que temos vivido nos mobiliza a refletir sobre o potencial dos encontros de orientações coletivas na tessitura da pesquisa narrativa (auto)biográfica, bem como busca compreender os movimentos



Inês Ferreira de Souza Bragança

[0000-0003-4782-1167](https://orcid.org/0000-0003-4782-1167)

Professora Doutora do Departamento de Ensino e Práticas  
Culturas (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas (UNICAMP/Brasil)  
[inesbraganca@uol.com.br](mailto:inesbraganca@uol.com.br)

Joelson de Sousa Morais

[0000-0003-1893-1316](https://orcid.org/0000-0003-1893-1316)

Doutorando em Educação pela Universidade  
Estadual de Campinas (UNICAMP/Brasil)  
[joelsonmorais@hotmail.com](mailto:joelsonmorais@hotmail.com)

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

[0000-0002-7144-2821](https://orcid.org/0000-0002-7144-2821)

Doutoranda em Educação pela Universidade  
Federal Fluminense (UFF/Brasil)  
[julianagodoym\\_perez@hotmail.com](mailto:julianagodoym_perez@hotmail.com)

Liliam Ricarte de Oliveira

[0000-0002-2309-7701](https://orcid.org/0000-0002-2309-7701)

Professora da Educação Infantil na rede  
Municipal de Educação de Campinas (SP/Brasil)  
[ricartelli@gmail.com](mailto:ricartelli@gmail.com)

da escrita narrativa na construção da pesquisa em educação. A abordagem “epistemopolítica” dialoga com autores do referido campo, contando ainda com as contribuições de Walter Benjamin, Paul Ricoeur e Bakhtin. A experiência partilhada indica que as orientações coletivas fortalecem e impulsionam a escrita narrativa, gerando aprendizagens na construção do conhecimento científico, possibilitando, ainda, (trans)formações na vida dos sujeitos que participam dos processos formativos mediados pelos encontros, potencializando, assim, a tessitura da “pesquisaformação” narrativa (auto)biográfica em educação e a construção de outras tantas possibilidades de experiências formadoras.

**Palavras chave:** pesquisa (auto)biográfica; escrita narrativa; formação

#### RESUMEN

El presente texto comparte caminos tomados con el enfoque narrativo (auto)biográfico, destacando las reflexiones sobre el acompañamiento vivido a través de la orientación colectiva y la escritura, como dispositivos para vivir narrativa y colectivamente la investigación y la formación. Tomando el concepto de “acompañamiento en historias de vida” como un camino de investigación que se realiza con muchos otros, constituimos un proceso de orientación compartida que involucra a estudiantes, maestros/investigadores de cursos de pregrado y posgrado. Los movimientos colectivos incluyen el estudio de referencias teóricas y metodológicas, lectura crítico-reflexiva de textos producidos por investigaciones en curso y escritos narrativos que tienen lugar en todo el movimiento. La experiencia que hemos vivido nos moviliza para reflexionar sobre el potencial de las reuniones de orientación colectiva en el contexto de la investigación narrativa (auto)biográfica, así como la búsqueda de comprender los movimientos de la escritura narrativa en la construcción de la investigación educativa. El enfoque “epistemopolítico” dialoga con autores en el campo, con contribuciones de Walter Benjamin, Paul Ricoeur y Bakhtin. La experiencia compartida indica que las orientaciones colectivas fortalecen y estimulan la escritura narrativa, generando aprendizaje en la construcción del conocimiento científico, permitiendo también la formación en las vidas de los sujetos que participan en los procesos formativos mediados por las reuniones, mejorando así el tejido de la “investigaciónformación” narrativa (auto) biográfica en educación y la construcción de tantas otras posibilidades para experiencias formativas.

**Palabras clave:** investigación (auto)biográfica; escritura narrativa; formación

#### ABSTRACT

The present text shares paths taken with the (auto) biographical narrative approach, highlighting reflections on accompaniment lived through collective guidance and writing, as devices to live the narrative and collectively research and teachers' meeting. Taking the concept of “accompaniment in life history” as a research path that is done with many others, we constitute a process of (co) shared orientation that involves students-teachers / researchers of undergraduate and graduate courses. The collective movements include the study of theoretical and methodological references, critical-reflexive reading of texts produced by ongoing research and narrative writings that take place throughout the entire movement. The experience that we have lived mobilizes us to reflect on the potential of collective guidance meetings in the context of (auto) biographical narrative research, as well as the search to understand the movements of narrative writing in the construction of educational research. The “epistemopolitical” approach dialogues with authors in the field, with contributions from Walter Benjamin, Paul Ricoeur and Bakhtin. The shared experience indicates that the collective orientations strengthen and stimulate narrative writing, generating learning in the construction of scientific knowledge, also enabling “(trans)formation” in the lives of individuals who participate in the formative processes mediated by the meetings, thus enhancing the fabric research narrative (auto) biographical formation in education and the construction of so many possibilities for formative experiences.

**Keywords:** (auto) biographical research; narrative writing; formation

## 1. PALAVRAS INICIAIS

Tomando o conceito de “acompanhamento em histórias de vida” (Pineau, 1998; Josso, 1998) como caminho de pesquisa que se faz pesquisa com muitos outros, constituímos um processo de orientação (com)partilhada que envolve um grupo de estudantes-pesquisadoras/es dos cursos de graduação, Mestrado Profissional em Educação Escolar e Doutorado em Educação da FFP/UERJ e da FE/UNICAMP. Os movimentos coletivos incluem estudo de referenciais teórico-metodológicos, leitura crítico-reflexiva dos textos produzidos pelas pesquisas em andamento e escritos narrativos que acompanham o movimento do grupo.<sup>1 2</sup>

A abordagem “epistemopolítica” dialoga com autores do referido campo<sup>3</sup>, contando ainda com as contribuições de Benjamin (1993), Paul Ricoeur (1994) e Bakhtin (2011) para discussão dos conceitos de experiência, memória, narrativa e polifonia. Os escritos produzidos por cada um nas pesquisas em andamento vão sendo socializados e discutidos, favorecendo uma orientação horizontal e dialógica e os movimentos singulares-plurais registrados em diários de itinerância (Barbier, 2002).

A experiência que temos vivido nos mobiliza a refletir sobre o potencial da orientação coletiva na tessitura da pesquisa narrativa (auto)biográfica, bem como busca compreender os movimentos da escrita narrativa na construção da pesquisa em educação. No presente texto partilhamos caminhos trilhados pelo grupo, destacando especialmente reflexões sobre polifonia e acompanhamento, bem como sobre a escrita enquanto dispositivo de viver narrativa e coletivamente a experiência de pesquisa e formação.

## 2. POLIFONIA COMO METÁFORA OU LAMPEJOS SOBRE A HISTÓRIA DE UM GRUPO

Na sala do Vozes, na biblioteca, na coordenação do Programa de Pós-Graduação, nos reuníamos, na FFP/UERJ. O que nos movia era o encontro, o estudo (com)partilhado, movimentos entrelaçados entre a produção do conhecimento em educação e a formação. Estávamos, naquele momento, em um Programa de Pós-Graduação recentemente aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como um dos subgrupos do diretório Vozes da Educação: Memória(s), História(s) e Formação de Professores/as, carinhosamente chamado por nós de Grupo Vozes<sup>4</sup>. A continuidade dos encontros nos levou a pensarmos em um nome que identificasse o coletivo. Começamos por afirmar o que fazemos juntos: pesquisa e formação.

1 O Grupo Interinstitucional de “Pesquisaformação” Polifonia, vincula-se ao Grupo Vozes da Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP).

2 Atualmente o grupo desenvolve pesquisa comum intitulada “Formação inicial e continuada de professoras/es: contribuições da abordagem narrativa (auto)biográfica”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que se desdobra em pesquisas de professoras/es da educação básica em contextos escolares, graduandas/os e pós-graduandas/os em educação que fazem parte do grupo.

3 Destacamos alguns autores com os quais dialogamos em nossas pesquisas: Abrahão, 2008; Arango, 2010; Bolívar, 2011; Josso, 2010; Passeggi, 2008 Prado, Cunha, Soligo, 2008; Pineau, 1998; Souza, 2004; Suarez, 2011.

4 Um PPGE iniciante, mas um grupo de pesquisa consolidado que hoje conta com vinte e quatro anos de atuação na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Com uma proposta de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Vozes trabalha com as escolas e professoras/es na produção de saberes pedagógicos outros, contando com dez professores/as e as seguintes linhas de pesquisa: Memória e História das Escolas de São Gonçalo; Memória, História e Formação de Professores no Brasil; Processos formativos: concepções, memórias, narrativas e práticas; Vozes da Educação: estudos da infância, formação de professores, diversidade cultural; Vozes da educação: poder local e políticas formativas de jovens e adultos trabalhadores.

Caminhos de construção do conhecimento em educação que não abre mão do rigor teórico-metodológico, que se configuram de forma acadêmica e científica, em uma cientificidade que “tem pressa”, sendo sensivelmente “lenta”. “Tem pressa” porque não aguarda a publicação para perspectivar a possibilidade de, “quem sabe”, “talvez”, alguma interferência nas práticas educativas, mas que é construída com as escolas, sistemas de ensino e sujeitos escolares, favorecendo, potencialmente, a produção do conhecimento e a (trans)formação de todos os envolvidos. Por outro lado, são pesquisas sensivelmente “lentas”, pois vividas como experiências, no sentido benjaminiano (Benjamin, 1993), como construções coletivas, plenas e prenes de passado, presente e futuro, produzindo afetamentos nos nossos próprios modos de sentir e vivenciar os cotidianos.

Nesse sentido nos denominamos grupo de “pesquisaformação”. Recuperamos, assim, as contribuições de Josso (2010) quando perspectiva essa abordagem enquanto desdobramento da pesquisa-ação, já que a produção do conhecimento se dá nos contextos, na prática social, contando com o envolvimento direto dos/as pesquisadores/as. A corrente das histórias de vida em formação (Pineau, 1988; Dominicé, 1988) em trabalhos que remontam os anos de 1980, tomam como referência o sentido de pesquisa-formação, considerando que refletir narrativamente sobre a vida e a profissão favorece a produção de conhecimentos de modo potencialmente (trans)formador. O grupo Polifonia tem trabalhado com essa compreensão, considerando “pesquisa-formação” narrativas autobiográficas e biográficas que trazem vida, formação e profissão do/a pesquisador/a juntamente com seus outros, incluindo, desse modo, propostas desenvolvidas com grupos ou pesquisas sobre a própria prática do/a pesquisador/a-narrador/a.<sup>5</sup> (Motta & Bragança, 2019; Oliveira, 2020; Vieira, 2020; Morais & Bragança, 2020).

Pensando ainda coletivamente sobre um nome para identificar o grupo, Juliana Alvarenga, inspirada no *Vozes da Educação*, foi ao encontro de uma metáfora musical que nos encantou – São, sim, muitas que nos atravessam e compõem, em tessitura, os saberes outros que desejamos, afirmando-se como uma melodia. No campo da música, é um estilo popular, desenvolvido na Idade Média. Como contraponto ao canto monódico, uníssono, um <sup>6</sup>, a pressupõe, no mínimo, dois cantores, “a segunda voz passa a rebater nota por nota a melodia do cantochão em movimentos não apenas paralelos, mas variados, contrários, oblíquos” (Roman, 1992, p. 208). A necessária presença de múltiplas vozes, do outro, de muitos outros, de diversidade, de não acabamento presentes nesse estilo musical coloca-se como uma metáfora viva (Ricoeur, 1983) em um excesso de sentidos que falam de modos de ser e estar do grupo que foi, então, denominado Grupo de “Pesquisaformação” Polifonia.

Mas como “viver é muito perigoso”, a coordenadora do grupo iniciou nova etapa de sua trajetória na FE/Unicamp.

5 “A opção em juntar as palavras, pluralizá-las e/ou algumas vezes invertê-las, ressaltando-as em itálico, seguem as razões teóricas, bem como os modos como os/as pesquisadores/as em pesquisas nos/dos/com os cotidianos criaram para romper com as dicotomias de alguns conceitos colocados pela ciência moderna, que limitam a compreensão dos mesmos em sua intrínseca relação. Tal justificativa está explicitada pela professora Nilda Alves em seu texto “Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, 2007.” (Motta & Bragança, 2019, pp. 1036-1037)

6 Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/unissono/>, acesso em 25/02/2020.

A perspectiva de um novo “tempo-lugar” em minha itinerância-Campinas–UNICAMP-me leva à retomada desses caminhos percorridos, neles encontro fios, sentidos, projetos que se afirmam em antigos compromissos político-epistêmicos, mas que, como tudo que é “novo”, vem também como reinvenção e aventura. Desejo, assim, que este projeto, delineado como mais um momento de aproximação desse “tempo-lugar” que se avizinha, se abra a novos e instituintes encontros.

Parto de princípios presentes na trajetória do Gepec e do Núcleo Vozes, especialmente o entrelaçamento indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, o compromisso com uma pesquisa feita com a escola e com os/as professores/as, em uma epistemologia que se assenta na luta por um projeto emancipatório de sociedade e no círculo virtuoso entre palavra e escuta sensíveis. (Bragança, 2017, p. 8. Grifos da autora)

E temos aprendido sobre a possibilidade de habitar diferentes lugares, o grupo assumiu uma dimensão interinstitucional de atuação, contando com participantes da FFP/UERJ e da UNICAMP e a viagem foi incorporada como parte dos nossos caminhos de vida e pesquisa. Na Unicamp fomos acolhidos pelo Gepec, grupo com o qual o Vozes mantém diálogos, já de longa data, na formação de professoras-pesquisadoras, na participação nos Seminários de Educação, mas, especialmente, pela partilha de princípios “epistemopolíticos”.

No Gepec tivemos a felicidade de aprofundar, com Adriana Koyama<sup>7</sup>, os estudos sobre Walter Benjamin e com Guilherme Prado<sup>8</sup> e Liana Serodio<sup>9</sup> nos aproximarmos de Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem, para quem a como metáfora e conceito assume centralidade. Para esse autor a está presente em uma obra quando autor e personagem assumem a pluralidade de suas vozes que “orientadas para fins diversos, se apresentam libertas do centro único incorporado pela intencionalidade do autor” (Discini, 2016, p. 72). Enquanto o texto literário clássico pressupõe a autoridade do autor sobre a voz das personagens, no estudo da obra de Dostoiévski, Bakhtin encontra outra relação possível-autor e personagem em diálogo. “No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios nem hierarquias” (Todorov, 2006, p. XXXII). Nesse sentido, tomamos as presentes em narrativas orais e escritas, em posição de horizontalidade no diálogo, na produção do conhecimento e da formação. Os encontros de orientação coletiva do Grupo Polifonia trazem nossos múltiplos tons em diálogo, em um acompanhamento partilhado.

De Josso (1998) retomamos metáforas que falam do processo de acompanhamento em histórias de vida, indicando, no presente texto, no sentido da orientação de pesquisas acadêmicas. Quem acompanha/orienta é um amante, um investigador/a que “ama” as histórias de vida, as pessoas e a potência dos saberes produzidos nas trajetórias da vida; é também o ancião, que já viveu experiências em histórias de vida e de pesquisa, assumindo a tarefa da mediação; o balseiro, que contribui no sentido da travessia, da caminhada e o animador, pois assume a liderança de um processo que precisa ser dinâmico e significativo. Atribuímos esses sentidos à orientação coletiva que se traduz no acompanhamento, apontando para a “densidade” e a “sensibilidade” como marcas do trabalho de investigação, densidade pelo necessário rigor epistemológico e

7 Coordenadora do grupo Educação das Sensibilidades, História e Memória, vinculado ao Gepec (FE/UNICAMP).

8 Coordenador do Gepec (FE/UNICAMP).

9 Coordenadora do Grupo de Estudos Bakhtinianos (GruBakh), vinculado ao Gepec (FE/UNICAMP).

sensibilidade pela natureza de toda relação significativamente humana. Um acompanhamento que se dá de forma coletiva, por meio da partilha dos caminhos trilhados por cada um em suas pesquisas, pela leitura e discussão dos textos que vão sendo construídos.

Destacamos quatro dimensões em que se dão a produção de conhecimento nos encontros: realização das leituras dos textos indicados previamente, produção de narrativas (orais e/ou escritas)-fruto do diálogo com as leituras realizadas-e rodas de conversas com explicitação das reflexões e discussões durante a partilha. Os encontros de orientação coletiva se dão, assim, no círculo virtuoso entre narrativa-escuta à medida em que vamos aprendendo com os participantes dos encontros outros tantos modos de narrar, bem como tecemos reflexões e formas de produção das pesquisas e de outros modos de escrita acadêmica.

Em cada encontro os participantes vão trazendo modos de registrar os acontecimentos, para cada um uma significação diferente, uma multiplicidade de práticas, saberes e fazeres empreendidos na tessitura narrativa, permitindo estabelecer reflexões, aprendizagens e conhecimentos pelos diferentes modos com o que acontece em cada encontro. Uma apresentação daqui, outra dacolá, suspiros e um mister de ansiedade amalgamada pelas múltiplas questões, palavras e expectativas que nos movem e nos deslocam o tempo todo pelo cotidiano movediço e instituinte que se corporifica no poder das narrativas de cada um/a ao dizer de si, do lugar ou entre-lugares que ocupa(m).

### **3. NARRATIVA DO ITINERÁRIO DE PESQUISA COMO POSSIBILIDADE DE (AUTO)FORMAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO**

Vivemos num mundo em que somos roubados pelo turbilhão de pensamentos, opiniões e informações que estão a todo o tempo nos capturando, em um processo frenético, alucinante e até infinitamente desproporcional à velocidade de nossos pensares, fazeres e reflexões. O desafio de escrever sobre os movimentos da pesquisa e partilhar no grupo nos leva a um permanente exercício crítico-reflexivo, contrapondo-se à velocidade com o tempo lento, com a passividade da experiência, tal como proposto por Larrosa (2002).

Acerca dessa discussão nos lembramos também de Bakhtin (2019) que nos faz refletir que o ato é indizível, porque ao narrar o indivíduo não consegue dizer tudo como aconteceu, viveu ou experienciou na forma do acontecimento em suas múltiplas sutilezas e rigor de detalhes, de gestos, comportamentos, fazeres, enfim, uma infinidade de situações. Nesse sentido, a narrativa se configura como uma ficção, a história de um dito que não corresponde ao vivido, porque esse nos escapa em sua inteireza.

Temos buscado experienciar nossos caminhos de “pesquisaformação” narrativa (auto)biográfica em três dimensões, como proposto pelos pesquisadores do Gepec, incluindo a narrativa do percurso, a construção de fontes e do conhecimento (Prado; Soligo; Simas, 2014). O processo narrativo do itinerário consiste em narrar, de diferentes formas e por meio de diversos suportes, o processo vivido: narramos oralmente em pequenos e grandes grupos, por escrito, em diários, livros da vida e narrativas pedagógicas, porque construímos cada um com uma finalidade e implicação específica dentre experiências de vida-pesquisa-formação que corroboram para a nossa própria transformação.

São, assim, muitos os modos como cada pesquisador/a vai denominando seus escritos, a partir de referências da produção do campo (auto)biográfico. O diário de itinerância partilha as múltiplas implicações, atravessamentos e transbordamentos pelos quais estamos vivenciando e experienciando em diversos contextos formativos, com diferentes intensidades e para outros tantos propósitos em nosso percurso existencial-formativo-investigativo. Segundo Barbier (2002, p.134) “representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo”. Com Freinet, na leitura de Bragança (2012) o “livro da vida” que busca trazer a intensidade dos caminhos percorridos ao longo do processo, o registro das “idas e vindas”, espaço de autorreflexão sobre a pesquisa. Sua proposta é o relato, a narrativa e, nesse sentido, é mesmo “da vida”, traz a densidade de pulsações que vão se apresentando em diferentes dimensões, entrelaçando visões e emoções de cada momento/ciclo desse processo. Considerando que nossas pesquisas concentram-se, especialmente, nos cotidianos escolares sendo desenvolvidas por professoras/es, a “documentação das experiências pedagógicas (Suárez, 2011, 392), acompanha também os movimentos da pesquisa, pois

Al contar historias sobre sus propias prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de esos alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes a las que se enfrentan en esa escuela, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de actividad escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus trayectorias profesionales y de las formas en que comprenden y llevan adelante su trabajo pedagógico.

Os participantes do grupo de orientação coletiva são docentes em formação inicial e, no caso dos pós-graduandos, já atuantes na prática profissional que pesquisam sobre a própria prática e por meio de formas diversas de “narrativas pedagógicas”, registram, retomam guardados pessoais, fazendo pesquisa em educação, escritos de professores/as para professores/as (Prado; Cunha; Soligo, 2008). Uma pesquisa que se faz no caminhar e é produzida narrativamente em escritos diversos e na partilha oral.

Quando vivemos a vida de um/a narrador/a, registrando nossas próprias experiências e acontecimentos, passamos a pensar narrativamente. E questionamos: O que podemos narrar? Qual experiência foi mais marcante que vivemos esses dias na nossa vida? Mas para que serve mesmo o diário? De que forma a escrita pode contribuir na nossa pesquisa-formação-experiência-existência?

No contexto de uma formação em pós-graduação “strictu sensu”, escrever narrativamente é uma necessidade que ultrapassa as fronteiras apenas de uma produção científica (de)limitada por fins burocráticos e como cumprimento de uma atividade obrigatória. Vemos a potência da escrita narrativa como uma necessidade, uma vontade e um desejo que a pessoa, o/a professor/a, pesquisador/a ou qualquer outro “sujeito ordinário”, na acepção de Certeau (2012), cria para dar sentido à vida, à existência, a tudo aquilo que não é possível exprimir e expressar por meio de outro recurso, mas que no diário de itinerância ganha legitimidade, força e território, trazendo o sujeito nas tramas e fios de uma caminhada que entrelaça passado, presente e futuro, como nos faz lembrar Josso (2010) e Delory-Momberger (2008). Ou melhor explicitando, “a perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente” (Josso, 2010, p, 38).

Tecer uma narrativa, a partir do que lhe toca, lhe faz brilhar os olhos, lhe contagia a alma, o corpo e o coração, consiste em uma das mais incríveis aventuras que o ser humano pode viver e fazer, trata-se mesmo de uma dimensão fundamental do processo civilizatório e com o qual o sujeito se vê implicado como uma necessidade de dizer algo de si, do que vive e/ou experiencia em seus múltiplos contextos formativos pelos quais transita ou estabelece relações. Neste sentido, cabe salientar que:

[..] As escritas de si, longe de comunicar o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao descobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação) (Passeggi, 2010, p. 115).

É desse modo que as experiências têm sido formadoras por meio dos encontros de orientações coletivas, em que cada um/a vai tecendo o que aprendeu, compreendeu e lhe flertou, fruto das leituras dos textos, conversas, expressões, comportamentos e modos outros de expressar a subjetividade trocadas simultaneamente entre os participantes dos encontros.

Na experiência vivida pelo grupo Polifonia, escrevemos para viver, resistir, reinventar a vida narrativamente por meio do que o grupo considera importante e pertinente para ser contado, a partir do olhar que tem cada pessoa-narrador-pesquisador, do que sente e do que lhe toca, do que conhece e do que não conhece mesmo, afinal não perspectivamos verdade absoluta, ela é tecida em meio aos cacos e pedaços fragmentados de um quebra-cabeça que oscila em função de uma história, de um tempo, de uma política, de uma cultura, educação e sociedade, e, portanto, ganha flexibilidade e reflexividade. O que corrobora com a ideia de que “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (Morin, 2010, p.59).

A narrativa em um diário de um/a professor/a, pesquisador/a, pós-graduando/a e acima de tudo pessoa, é uma aventura em que “descobrimos novos arquipélagos de certezas”, mas que “devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas”, conforme Edgar Morin (2010, p. 59). Ao iniciar essa aventura, você não saberá o começo, nem o meio, quanto mais o fim, a tessitura da intriga é produzida ao narrar (Ricoeur, 1994); é um caminhar que abriga imprecisões, instabilidades, deslocamentos e fascínios, enfim, é um enredo que vai tomando conta de nós e nos captura, sem muitas vezes, percebermos, porque, quando conseguimos notar, já estamos tomados pelo apaixonamento de dizer de nós, de muitos outros e do mundo, uma vez que “[..] a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural, isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais” (Josso, 2010, p. 49), e, portanto, não há como fugir da dimensão sensível, estética e subjetiva que nos constitui e que ganha força e legitimidade pela experiência narrativa que tecemos cotidianamente.

Narrar, é, portanto, “viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz” como tão bem salientou na pureza das palavras poéticas da musicalidade do cantor Gonzaguinha (2000).

A narrativa em um diário, é viver, amar, pensar e se deleitar com e sobre uma história de si que está prestes a ganhar um universo, o qual precisa ser habitado, protagonizado, sentido e vivido unicamente pela pessoa, porque somente faz sentido e traz uma significação o amor e a paixão

do narrador e o que faz fertilizar por meio das suas mãos e do seu coração. Narrar é tudo isso e muito mais como podemos acompanhar na trajetória de Juliana Alvarenga e Liliam Oliveira.

### *Juliana<sup>10</sup> – Uma trajetória polifônica*

A proposta de escrita narrativa ao longo do processo de pesquisa proporciona, como apresenta Josso (2010), falar do processo de formação em histórias de vida e traz a perspectiva de “caminhar com”, essa lógica decorre de “práticas cooperativas” que se retroalimentam com base nos estudos em formação. Ao perceber a potencialidade dessa abordagem, retorno ao processo iniciado ainda na graduação em pedagogia na FFP/UERJ.

Nos trabalhos de final de curso desenvolvidos em minha história, sempre utilizei o diário de itinerância como dispositivo investigativo. O objetivo com o registro nos diários era que o processo de subjetividade, sentimentos e reflexões pudessem vir expondo o olhar do pesquisador. Nesse processo observamos que:

Movimentos como o livro da vida (Bragança, 2009b), o caderno de itinerância (Barbier, 2002) são escritas de si, reflexões dos mínimos movimentos da vida, pois a compreensão das experiências cotidianas marcam as transformações na trajetória, muitas vezes até mesmo nas identificações ideais e sonhos, coisas que passariam despercebidas senão fosse esse desdobramento sobre a sua própria caminhada. (Perez, 2011, p. 41)

Ao eleger um momento de escuta sensível, escovando a história a contrapelo (Benjamin, 1993) encontro-me com a Juliana de outrora, experiência de uma outra identidade narrativa, de “ipseidade” (Ricouer, 2014). Vou ao encontro da pesquisa de monografia no ano de 2011. Reencontrando-me com a estudante de graduação que desenvolvia o “caderno de inquietações” para pesquisa de Iniciação Científica (IC)<sup>11</sup>. A vida me traz de volta ao Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN). Em um dos escritos apontava para:

O olhar que agora dirijo ao trabalho busca indícios que falem da minha experiência como bolsista de iniciação científica na pesquisa realizada no Instituto de Educação Clélia Nanci. É um olhar, assim, autobiográfico e atento às possibilidades de entrelaçamento entre minha trajetória de vida e os caminhos de formação. E, nesse movimento, não posso deixar de sinalizar o quanto o Núcleo Vozes da Educação está atrelado a todo esse processo de investigação-formação. “Nosso” Núcleo é um ambiente propício à discussão que vai além das reuniões, das salas de aula e das práticas educativas, perpassando e afetando no mais forte que uma carreira pode ter que é a paixão. Para tanto que a experiência do primeiro contato com um campo vivo da pesquisa abriu a percepção das múltiplas possibilidades da formação humana, sendo nesse movimento que percebo quanto somos partes essenciais dessa engrenagem chamada educação pública. Ao longo do caminho, em cada encontro de discussão de textos, de pesquisa no Instituto surgiram inquietações, idas e vindas, marcas e reflexões que resultaram no que aqui vou chamar de “caderno de inquietações”, partilhando, então, alguns fragmentos a seguir. (Perez, caderno de inquietações. 2010, s/ p.)

10 Juliana Godoi de Miranda Perez Alvarenga, é coautora do presente artigo.

11 Pesquisa desenvolvida com bolsa da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), sob orientação da professora Inês Bragança, no projeto “Formação de Professores e Docência em São Gonçalo: Narrativas, Memórias e Saberes”.

No decorrer do curso conheço o Núcleo de pesquisa e extensão: Vozes da Educação - Memória e História das escolas de São Gonçalo, que acolhe uma de minhas primeiras inquietações ao entrar na universidade e conhecer todas as teorias e leva-me a questionar sobre os caminhos que a educação, principalmente a educação básica, permeou: Como os/as professores/as constroem sua prática e como são formados?

No mesmo momento começo a escrever o projeto monográfico já recortando o campo da formação de professores. E que provocavam:

Entretanto um olhar geral já apontou para a falta de trabalhos na área da educação que tivessem a escola como lugar de memória, mas esse movimento foi importante pela busca de diálogo com outras pesquisas e abordagens (Perez, Caderno de inquietações, 2010, s/ p.).

Buscava assim compreender a formação. Para finalizar esse ciclo, apresento a monografia baseada no movimento autobiográfico, intitulada “Experiências-formadoras: Um olhar dirigido aos estudantes do curso normal do Instituto de Educação Clélia Nanci”, tendo como foco os estudantes em formação inicial para a docência do IECN.

Nesse momento, ao reler o caderno de inquietações da IC e da monografia, observo um traço do diário e da subjetividade. Expresso: “Não distante de minha realidade como estudante, em inúmeros momentos me senti como elas no IECN. Curiosamente cheguei a ser questionada porque estava fazendo Pedagogia, já que eu era nova e poderia ingressar em uma carreira menos frustrante.” (Perez, Caderno de inquietações, 2010, p. 65)

A persistência das histórias de vida, de como nos tornamos quem somos, seguiu na especialização propondo como temática da pesquisa a formação dos Docentes de Apoio Especializado. Inês sempre acompanhou o projeto de trabalho, como anciã e animadora (Josso, 2010), ancorando-se nas figuras antropológicas da autora. Por ter passado pelo percurso, nos guia como sábia.

Ao começar a atuar como professora da primeira escola de tempo integral de Itaboraí, a proposta coloca o desafio, no sentido de “biografar” o nosso processo formativo. No entrelaçamento entre vida e formação, o cerne dessa pesquisa se delineia como desdobramento dos estudos desenvolvidos no trabalho de dissertação intitulada “Narrativa-formadoras na escola de tempo integral: Formação docente no período extraclasse” (Alvarenga, 2017). A pesquisa-formação (Josso, 2010) (auto)biográfica buscava compreender a formação dos/as professores/as mediante a perspectiva do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) - Lei 11.738 de julho de 2008, possibilitou a discussão de um tempo específico da jornada de trabalho para a formação docente. Esse caminho mobiliza a possibilidade da formação docente na escola, mediante um tempo extra-classe voltado para: avaliação, planejamento e estudo.

As questões são o nascedouro, para o processo de doutoramento na Universidade Federal Fluminense (UFF), na linha CCE - Ciência, Cultura e Educação<sup>12</sup>, iniciado em 2018. A investigação aponta para as práticas-pedagógicas docentes na compreensão de Kenneth Zeichner (1993) do

12 Com orientação do professor Everardo Andrade e coorientação da professora Inês Bragança.

professor-pesquisador/professor-reflexivo, em diálogo com as histórias de vida dos/as professores/as aposentados da rede municipal de Niterói.

O exercício crítico do diário não foi abandonado à medida que:

O diário de “itinerância” comporta bem esse caráter de intimidade com afetividade e as reações em relação ao mundo circundante; mas ele apresenta igualmente a característica de ser publicável ou, pelo menos, difundível no todo ou em partes. Por certo, o escritor fará a escolha dos acontecimentos respectivos com toda sua prudência deontológica e o respeito das pessoas, mas uma parte será exposta e, na mesma oportunidade, um e outros em relação a outrem. (Barbier, 2002, pp. 134-135, grifo do autor)

Como notas do diário, em sua forma de rascunho, são consolidadas ao longo do período do estudo do doutoramento, onde vamos delineando as possibilidades da pesquisa, os entraves, os desvios, as situações, para depois entrar na tese em forma de diário elaborado (Barbier, 2002). Nas pesquisas (auto)biográficas o exercício da escuta não só do outro, mas de si, abre-se ao definir a metodologia adotada para o processo, associada à perspectiva do professor como um prático reflexivo (Zeichner, 1993).

A educação como construção da experiência-formadora do ator social (Josso, 2010), nos possibilita dialogar com as práticas instituintes desses atores sociais que diariamente possibilitam o entrelaçar entre a teoria e prática. A partilha dos diários apresenta uma proposta de leitura, um convite a redescobrir-se como parte da minha trajetória de vida e de formação. Com a constituição da investigação, ao propor, dentro da discussão de formação de professores/as, o entendimento de como cheguei à discussão que pretende compreender e dar visibilidade aos docentes.

### *Liliam<sup>13</sup>-No ir e vir da escrita: movimentos de uma “pesquisaformação” feita no caminhar*

Ao iniciar uma “pesquisaformação” de Mestrado Profissional, orientada pela professora Inês Bragança, sobre como fui aprendendo a ser professora no exercício da profissão, iniciei também a experiência de construir um caminho a ser seguido na investigação a partir da escrita. Ainda sem saber ao certo os rumos que a pesquisa tomaria, tendo um objetivo, mas não um roteiro a ser seguido, um convite a narrar sentimentos e emoções suscitadas pelo início da pesquisa e pela primeira reunião de orientação apresentou-me um outro modo de se fazer pesquisa desde o princípio, como se me dissesse “a vida não ficará de fora”. E ao longo da investigação fui percebendo ser impossível mesmo que a vida ficasse de fora, já que era uma pesquisa que partia da vida (o vivido na escola) e retornava a ela em todo o momento e não só ao seu término, uma vez que, porque “pesquisaformação”, tudo o que via-vivia no processo de investigação dialogava diretamente com o que continuava vendo-vivendo como a professora que continuava sendo enquanto realizava a pesquisa.

Foi a partir daquele convite a narrar o retorno à Universidade que iniciei um diário em que passei a narrar todo o andamento da pesquisa, como um diário de itinerância apresentado por

13 Liliam Ricarte de Oliveira, coautora do presente artigo.

René Barbier (2002), ou seja, um “bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido a vida”. Não há um formato pré-estabelecido e os sentidos que ele vai construindo junto com a pesquisa vem da relação com cada pesquisador ou pesquisadora. Assim, esse diário que fui escrevendo ao longo da pesquisa foi tomando o sentido do diálogo, percepções e descobertas para mim. Foi se tornando um espaço em que contava o andamento da pesquisa, as constatações, os caminhos seguidos, como também um espaço para trazer as angústias do percurso, um desabafo das dificuldades e também para a poesia e a música que dialogavam o tempo todo com a pesquisa. Passei a nomeá-lo Livro da Vida a partir da leitura do capítulo “Caminhos Trilhados” da tese de doutoramento de minha orientadora (Bragança, 2012). Ao longo do percurso da pesquisa, fui entendendo a importância de manter a escrita no diário, mas compreender o quanto ele revelava os caminhos, os pensamentos, as descobertas e os aprendizados como professora-pesquisadora no exercício da “pesquisaformação” só fui mesmo mais ao final da pesquisa. Isso porque ao olhar novamente para o vivido a partir da narrativa, ao me ver como personagem na narrativa, me colocava num lugar distanciado e possibilitava ver outros aspectos da mesma que, no momento do percurso, não conseguia ver.

Retomo que o movimento em que se deu esta investigação não foi linear, mas um movimento de idas e vindas em que cada vinda trazia um entendimento novo que fazia com que a nova ida partisse diferente. E também gostaria de marcar que esses movimentos se deram no ato de escrever. Foi lendo, narrando, relendo, narrando novamente, buscando as narrativas que escrevi em determinado espaço-tempo de professora e narrando novamente. “E era nesse ato de narrar sobre o que eu lia, sobre o que eu entendia, sobre o que eu percebia que a pesquisa foi se fazendo. Quanto mais eu narrava, mais eu entendia; quanto mais eu entendia, mais eu narrava. E, na hora de apresentar os entendimentos e as percepções que fiz nesse movimento, não havia como ser outra forma que não a narrativa” (Oliveira, 2020, p. 17).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi se constituindo narrativamente em suas três dimensões, pois ela se fazia no movimento de olhar e narrar as fontes narrativas e demais materialidades escritas que eu havia feito como professora ao longo da docência, produzindo conhecimento ao longo de todo o processo e não somente ao seu final. Como afirmam Guilherme Prado, Rosaura Soligo e Vanessa Simas, “o exercício da reflexão por escrito ‘no durante’ potencializa substancialmente a tomada de consciência, e de decisões, o que nem sempre ocorre quando o registro é realizado ao final, depois de desenvolvida a pesquisa” (Prado; Soligo; Simas, 2014, p. 11).

Apresento três trechos do Livro da Vida que mostram um pouco do movimento de percepções e aprendizados sobre a narrativa e a escrita na pesquisa no caminhar da pesquisa:

*Sábado, 16 de março de 2019.*

Fiquei pensando no susto ou na surpresa que levei ao ler minha narrativa ao grupo, na disciplina do Guilherme. [...] Fiquei pensando que errei a mão, exagerei ou pus emoção demais na escrita. Nesse sentido, a fala da Juliana, no encontro de orientação coletiva, me fez pensar de outra forma e me

ajudou a entender o que são estes textos narrativos que circulam entre os professores, as pipocas<sup>14</sup>. Quando ela me disse que não tem como passar pela situação de receber uma criança no meio do ano e não lembrar dessa narrativa, me fez pensar nisso que as escritas narrativas trazem de potente. E em como elas são ressignificadas na partilha, no coletivo. Como se o que eu li do Benjamin acontecesse ali na minha frente. E compreendi melhor pela experiência de ter vivido isso.

*Domingo, 26 de maio de 2019.*

Ingressei sem ainda saber ao certo onde a pesquisa me levaria. [...] Tinha dificuldades de entender como aquilo que era tão importante para mim poderia ser também fonte de aprendizado para o outro. E foi no decorrer da pesquisa e no ato de constituí-la narrativamente em sua radicalidade que aprendi sobre a potencialidade.

*Domingo, 27 de outubro de 2019.*

Sempre me perguntei porque fazia esta pesquisa, para que fazia esta pesquisa. Era só para mim? O que esta experiência que é tão minha poderia servir ao outro? Estando à deriva, com cada vez mais outros junto comigo no barco, fui percebendo (com estes outros) a centralidade da escrita nesta pesquisa. A pesquisa não é só sobre a minha prática, é sobre uma professora que escreveu sobre sua prática. Que a tornou base para sua ação-reflexão-ação cotidiana. [...] Fui percebendo, no caminhar desta pesquisa que sua centralidade vai se mostrando em trazer esta escrita memória-vida (Bragança, 2012) para falar sobre a escola, para falar sobre a constituição de uma professora com suas crianças, para falar de uma professora que também se constitui professora com a escrita sobre sua prática. Acho que é isso o que faz sentido nesta pesquisa. Como aprendizagem para mim e como aprendizagem para quem possa ler o resultado dela um dia.

Estes trechos mostram como foi vivendo esse movimento de ir e vir, entre escrita/leitura/re-escrita em diálogo com os autores que lia, com os encontros que fazia com as materialidades guardadas em meu espaço-tempo como professora e com os grupos de pesquisa que participava: o Grupo Polifonia e o Grupo de Estudos Bakhtinianos que fui construindo esta “pesquisa-formação”. No Polifonia, a diversidade de olhares que me eram trazidos possibilitavam outros entendimentos a partir dos escritos compartilhados. No Grupo de Estudos Bakhtinianos, fui aprendendo a ver os excedentes que a escrita, encontrados nos guardados da professora ou no Livro da Vida da professora-pesquisadora, revelavam sobre a investigação que fazia. Ao falar de excedente junto com Bakhtin (2011) falo daquilo que, do lugar que ocupo, se torna impossível de se ver, como meu rosto, minha expressão e tudo o que se encontra atrás de mim quando estou frente a frente a um outro, mas que ele, por sua vez, por ocupar outro lugar, consegue ver e me dizer sobre o que não vejo, me apresentando um excedente de visão sobre mim. “Ser significa conviver. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro (Bakhtin, 2011, p. 341, grifos do autor).

<sup>14</sup> As pipocas pedagógicas são crônicas do cotidiano escolar, textos curtos que convidam ao diálogo e às múltiplas interpretações.

Uma “pesquisaformação” se que faz ao seu caminhar, também vai produzindo diversos sentidos nessa caminhada. Deste modo, ao buscar os aprendizados de uma professora no exercício da profissão, narrei experiências (Larrosa, 2002) de uma professora e suas interlocuções com seus outros-crianças, professoras-parceiras e demais profissionais da escola, a Pedagogia Freinet e a escrita-buscando compreender como ia aprendendo a ser professora no exercício cotidiano de ser professora. Compreender e aprender sobre o meu trabalho a partir do ato de pesquisa e da pesquisa. Assim, a opção de construir essa pesquisa narrativamente evidenciou o diálogo com as experiências vividas tanto pela professora-ao longo de sua docência-quando pela professora-pesquisadora-ao longo da “pesquisaformação”. Como resalta Walter Benjamin, a narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1993, p. 205). É nesse sentido que apresenta a narrativa como a faculdade de intercambiar experiências. E justamente porque o que é narrável não é qualquer coisa senão o que tocou, formou e transformou o narrador é possível que se extraia ou aprenda, a partir da narrativa, lições ou conselhos. E como cada ouvido é único, cada narrativa é ressignificada de forma diferente por cada um que a ouve.

Essas compreensões acerca da pesquisa que estava produzindo foram se dando ao longo da mesma, a partir dos encontros e desencontros proporcionados pela caminhada. Foi no ato de pesquisar que fui compreendendo o que estava produzindo, assim, a pesquisa foi se construindo num movimento de escrita da experiência e na experiência da escrita.

#### 4. ENTRELAÇANDO FIOS, REFLEXÕES

A experiência partilhada no presente artigo indica que as orientações coletivas fortalecem e impulsionam a escrita narrativa, gerando aprendizagens na construção do conhecimento científico, possibilitando, ainda, (trans)formações na vida dos sujeitos que participam dos processos formativos mediados pelos encontros, potencializando, dessa forma, a tessitura da “pesquisaformação” narrativa (auto)biográfica em educação e a construção de outras tantas possibilidades de experiências formadoras.

A proposta de orientação coletiva, mediada pela partilha narrativa oral e escrita, em um movimento onde “todos orientam todos” é sedutora e dinâmica, estar com/entre pares é mais do que um convite, mas uma necessidade. Considerando as realidades dos cotidianos escolares em seus tempos-espacos de saberes e fazeres, a constituição de grupos e práticas coletivas é uma forma de resistir. No grupo socializamos narrativamente o que sabemos ou não, questões que perpassam dimensões pessoais, culturais, profissionais, políticas e sociais e que nos potencializam ao longo de nossa existência atravessados por inúmeros espacos/tempos do vivido.

Não há verdade a ser pronunciada, mas, sim, um cosmo que carregamos e ao mesmo tempo um universo de saberes, experiências e reflexões que são legitimadas a partir do momento em que incorporamos o que aprendemos, vivemos e somos, e que, pouco a pouco vão sendo protagonizados por nós, materializadas pelas narrativas que ecoam das nossas vozes em diferentes formas de registros que nos acompanham, por meio da experiência do olhar, do corpo, da linguagem e, assim, vamos aprendendo o que não sabíamos outrora. Desse modo, corroboramos

com a ideia de que “emoção, valores, experiências vividas no mundo, memória e explicações narrativas do passado não se mantêm imóveis de modo a permitir a certeza” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 70).

A discussão metodológica que nos propomos realizar a partir das narrativas (auto)biográficas, da narração das nossas experiências vão tecendo os fios que ao encontrarem outras meadas, formam as tramas que sustentarão nossas escolhas por essa ou por outra prática, por essa ou outra fala, por esse ou outro pensamento e posicionamento em nossos cotidianos intra e extra escolares.

E como a “observação prolifera” nas expressões de Certeau (2012), tão potente são os encontros de orientação coletiva, pois construímos juntos saberes e conhecimentos outros de cada pessoa, além do próprio conhecimento da pesquisa que cada pessoa está realizando e em que etapa se encontra. Do mesmo modo, “o observar” vai se constituindo como uma experiência do sensível, captando modos de falar e perceber a realidade à sua volta. Já que o observar é também, um observar-se. Pessoas de diferentes lugares e estados do Brasil, que ali se juntam e refletem acerca de uma “pesquisaformação” nas múltiplas (re)existências que são tecidas cotidianamente, sobretudo, pelas narrativas que vão, aos poucos, atravessando um “arquipélago de incertezas” (Morin, 2010, p.59).

Em tempos e espaços onde prevalecem o controle, a busca por resultados e índices, a minimização da pessoa e a dissecação do pessoal-profissional, as rotinas pré-determinadas, as avaliações classificatórias e a desvalorização do/a professor/a, garantir a possibilidade de encontros, de formação de grupos e de uma formação-outra que nasce das experiências e do cotidiano, com registros narrativos e que por serem narrativos, já contrariam a lógica do tempo imediato e líquido, porque envolvem memória, sendo também uma forma de transgredir, questionar, resistir para (re)existir na/com/para/pela educação. Olhar, ouvir ou narrar a experiência de uma “pesquisaformação”, se torna uma via indispensável no momento atual da educação e da sociedade brasileira, pelo fato de que estamos produzindo ciência e conhecimento de outras formas que extrapolam os modos canônicos de pesquisar. Assim, “temos compreendido a narrativa como fonte de pesquisa e formação em um entrelaçamento indissociável que aponta para uma determinada especificidade epistêmica e política” (Bragança, 2018, p.74)

O espaço da narrativa, é, por natureza, um território de lutas, conflitos, resistências e desenvolvimento de uma ciência outra necessária, emergente e potencialmente significativa porque expressa os cotidianos como eles são e se desenvolvem, tal e qual são vividos, realizados ou praticados, como defende Ferraço (2006), sem imposições, mudanças ou obrigações. É nesse cotidiano que se tece a vida, os saberes e não-saberes que possuímos, onde se fabricam as políticas, a cultura e o conhecimento e onde se produz a realidade, com todas as características, vivências e experiências que se processam de diferentes formas, cores e sabores, para além de quaisquer outras formas de reducionismos ou categorias estanques e irredutíveis.

Desde o processo de socialização de nossas narrativas pelo e-mail de forma coletiva, até a leitura que cada um/a faz e discutimos durante os encontros de orientação coletiva vão nos fazendo tecer inúmeros outros movimentos de pensarmos como quem a produziu chegou a levar em considerações determinadas reflexões, posicionamentos e não outros, além de partir de um

determinado contexto específico, realidade ou momento de sua vida, experiência que teve ou se sentiu implicado/a, nos permitindo tecer processos de aprendizagem, ou nas palavras de Passeggi (2010, p. 126) acabamos produzindo uma “reflexividade autobiográfica” que “é mediadora da consciência histórica das aprendizagens e promotora de inflexões enriquecedoras para o sujeito no mundo da vida”.

Ao dialogarmos acerca do que produzimos narrativamente, vamos depurando o nosso próprio olhar daquilo que escrevemos/falamos fazendo ainda uma articulação, seja de algum autor, seja também nos processos de lembrar outras narrativas e acontecimentos do passado e que são acessados pela nossa memória e/ou pelo poder de implicação que alguma experiência formadora nos possibilitou em algum momento do vivido.

Passamos, então, por um processo de (auto)formação, (auto)avaliação e percepção das características, formas e linguagens descritas em nossas narrativas e que são protagonizadas pelos/as atores/atrizes da educação que estamos tecendo cotidianamente. Processo formativo esse que exige um compromisso rigoroso com o/s outro/s e consigo mesmo, ao realizarmos as leituras propostas, registrar os apontamentos, exercer a escuta atenta das vozes que ora são as nossas, ora dos outros, ora ecos ressonantes nos ditos e não ditos, nas falas, entre falas e silêncios compartilhados.

A orientação coletiva e a escrita narrativa é, portanto, um momento privilegiado de acompanhamento, partilha de saberes, experiências e conhecimentos que agrega outras tantas possibilidades de aprender/ensinar, bem como de produzir ciência, conhecimentos, narrativas e processos democráticos e emancipatórios na educação, na sociedade e na vida. Dialogando um/a com o/a outro/a narrativamente, crescemos, aprendemos e nos desenvolvemos juntos, construindo ao mesmo tempo ciência, conhecimento e aprendizados ricos, plurais e híbridos, muitas vezes transbordantes, inusitados e (in)suspeitados por uma trama tecida nas teias e fios de uma descoberta que está por vir e que nos move nessa sedução apaixonante do campo da narrativa do cotidiano mediado pelas potencialidades dos encontros de orientação coletiva e da escrita partilhada.

## REFERÊNCIAS

- Abrahão, M. H. M. B. (2008). Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: Passeggi, M. da C. & Barbosa, T. M. N. (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*, (p. 153-179). São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN.
- Alvarenga, J. G. de M. P. (2017). *Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: São Gonçalo. 158f.
- Arango, G. J. M. (2010). Los maestros contadores de historias: relato de una experiencia de formación y escritura. En: Barbosa, R. L. L. & Pinazza, M. A. (Orgs.). *Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação*, (p. 69-86). São Paulo, Cultura Acadêmica.
- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2019). *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora.
- Benjamin, W. (1993). *Obras escolhidas: Magia e técnica arte e política*. São Paulo: Brasiliense.

- Bolívar, A. (2011). O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. *Revista Pátio*, n. 43, p. 12-15. Disponível em: <<https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Applicadas/Pedagogia/O-Esfor%C3%A7o-Reflexivo-de-Fazer-da-Vida-Uma-655644.html>>. Acesso: 15/05/2020.
- Bragança, I. F. de S. (2012) *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>.
- Bragança, I. F. de S. (2017). *Formação inicial e continuada de professores/as: contribuições da abordagem narrativa (auto)biográfica*. Campinas, Projeto de Pesquisa, FAEPEX-UNICAMP.
- Bragança, I. F. de S. (2018). Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: Abrahão, M. H; M. B.; Cunha, J. L. da & Bôas, L. V. (Orgs). *Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV.
- Certeau, M. de. (2012). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2.ed. rev. Uberlândia: EDUFU.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de M. da C. Passeggi, J. G. da S. Neto, L. Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Discini, N. (2006). Carnavalização. In: Brait, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*, (p. 53-93). São Paulo: Contexto.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In.: Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Ferraço, C. E. (2006). Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeres saberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In.: Garcia, R. L. & Zaccur, E. (Orgs.). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gonzaguinha (2000). *O que é, o que é*. Álbum BIS (Dois CD's). EMI.
- Josso, M. C. (1998). Cheminer avec: interrogations et défis posés par la recherche d'un art de la convivance en histoire de vie. In : Pineau, Gaston (Ed.). *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris : L'Harmattan.
- Josso, M. C. (2010). *Experiências de vida e formação*. Tradução de J. Cláudio & J. Ferreira; revisão M. da C. Passeggi & M. C. Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 20-28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso: 23/03/2020.
- Morais, J. de S. & Bragança, I. F. de S. (2020). As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência. *Revista da FAEBA, Educação e Contemporaneidade*, vol.29, n.57, p.190-202, jan./mar. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/8279/5339>>. Acesso: 25/04/2020.
- Morin, E. (2010). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 17.ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- Motta, T. da C. & Bragança, I. F. de S. (2019). Pesquisa formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer fazer dizer os saberes da experiência. *Revista*

*Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 04, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191/pdf>>. Acesso: 02/05/2020.

- Oliveira, L. R. de. (2020). “*Me ajuda a olhar*”: narrativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita. Dissertação de Mestrado Profissional (Educação). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP.
- Passeggi, M. da C. & Barbosa, T. M. N. (2008) (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- Passeggi, M. da C. (2010). Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In.: Passeggi, M. da C. & Silva, V. B. da. *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Perez, J. G. de M. (2010). *Caderno de inquietações: relatório parcial de iniciação científica*. São Gonçalo: UERJ/FFP.
- Perez, J. G. de M. (2011). *Experiências-formadoras: um olhar dirigido aos estudantes do curso normal do Instituto de Educação Clélia Nanci*. (monografia de licenciatura plena em pedagogia) São Gonçalo: UERJ/FFP. 128f.
- Pineau, G. (1998). (Ed.). *Accompagnements et Histoire de Vie*. Paris: L’Harmattan.
- Prado, G. do V. T.; Soligo, R. & Simas, V. F. (2014). *Pesquisa narrativa em três dimensões*. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf> – acesso em 24 de maio de 2020.
- Prado, G. do V. T.; Cunha, R. C. O. B. & Soligo, R. (2008). Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: Passeggi, M. da C.; Barbosa, T. M. N. (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Ricoeur, P. (1983). *A metáfora viva*. Porto: Rés-editora.
- Ricoeur, P. (2014). *O si-mesmo como outro*. Bernedetti, I. C. (Trad.) 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa* (vo. 1). Tradução C. M. César. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- Roman, A. R. (1992). O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora. *Letras*, Curitiba, n. 41-42, p. 207-220. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/19126/12426>>. Acesso: 25/05/2020.
- Souza, E. C. (2004). *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese de doutoramento (Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Suárez, D. H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, 387-416, abr. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a18.pdf>>. Acesso: 29/02/2020.
- Todorov, T. (2006). Prefácio à edição francesa. In: Bakhtin, M. M. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vieira, J. (2020). *Narrativas do cotidiano (per)formativo: a escrita de cartas como modo de dizer- ser*. Dissertação de Mestrado Profissional (Educação). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## EXPERIENCIAS

# Ruedas de investigación narrativa en la formación de profesores de química

## *Narrative research wheels in the training of chemistry teachers*

Aline Machado Dorneles,\* Maria do Carmo Galiazzi\*\*

Recibido: 7 de junio de 2020 Aceptado: 22 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Dorneles, A. y Galazzi, M. (2020). Ruedas de investigación narrativa en la formación de profesores de química. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 344-354

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9499>

### RESUMEN

Este artículo busca comprender el papel de la experiencia narrativa en la construcción de la identidad profesional del docente de Química. También propone la investigación narrativa como una forma de construir conocimiento en Ciencias Naturales. Para ello, se presenta un estudio con enfoque fenomenológico-hermenéutico, que permitió trazar un camino metodológico y, por tanto, interpretar las narrativas. Se entiende que las experiencias documentadas en forma narrativa mejoran los procesos colaborativos de conversación, lectura, escritura y re-escritura en la formación de los docentes. Por tanto, las interpretaciones construidas llevan a comprender la experiencia narrada y a argumentar que la escritura narrativa proporciona una forma de pensar y hablar sobre la formación del profesorado en Química. En este sentido, se discute la importancia de las Ruedas de Investigación Narrativa en la formación de los profesores de Química como una posibilidad para construir conocimientos, compartir experiencias y, así, favorecer el aprendizaje y apropiación del lenguaje narrativa en Química.

**Palabras clave:** investigación investigación narrativa; ruedas de formación; profesorado en química

### ABSTRACT

This article seeks to understand the role of the narrative experience in the construction of the professional identity of the Chemistry teacher. It also proposes narrative research as a way to build knowledge in Natural Sciences. To do this, a study with a phenomenological-hermeneutical approach is presented, which allowed us to trace a methodological path and, therefore, interpret the narratives. It is understood that the experiences documented in narrative form improve the collaborative processes of conversation, reading, writing and rewriting in the training of teachers. Therefore, the constructed interpretations lead us to understand the narrated experience and to argue that narrative writing provides a way of thinking and talking about teacher training in Chemistry. In this sense, the importance of Narrative Research Wheels in the training of Chemistry teachers is discussed as a possibility to build knowledge, share experiences and, thus, favor the learning and appropriation of narrative language in Chemistry.

**Keywords:** narrative research; training wheels; teacher in chemistry



\*Aline Machado Dorneles, [0000-0001-7110-9378](https://orcid.org/0000-0001-7110-9378)  
Universidade Federal de Rio Grande (Brasil)  
[alinedorneles@furg.br](mailto:alinedorneles@furg.br)

\*\*Maria do Carmo Galiazzi, [0000-0003-0513-0018](https://orcid.org/0000-0003-0513-0018)  
Universidade Federal de Rio Grande (Brasil)  
[mariagaliazzi@furg.br](mailto:mariagaliazzi@furg.br) [mccgaliazzi@gmail.com](mailto:mccgaliazzi@gmail.com)

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos el proceso de investigación narrativa en la formación de profesores de Química, como una forma de construir conocimiento a través de experiencias y conocimientos compartidos en círculos de capacitación (DORNELES, 2016). Decidimos recorrer los caminos de la investigación narrativa porque entendemos que la investigación no se realiza sola, sino con la presencia del otro, con las historias que nos convierten en maestros e investigadores de nuestra propia práctica educativa. De esta manera, entendemos que las experiencias cuando se documentan en forma narrativa mejoran los procesos de colaboración de conversación, lectura, escritura y reescritura en la formación de docentes (Suárez, 2011).

El texto está organizado en tres momentos. Primero, presentamos el lugar de la investigación, las ruedas de investigación narrativa desarrolladas en la componente curricular de prácticas pedagógicas supervisadas II del curso de Química en la Universidad Federal de Río Grande (FURG)-Brasil. Los encuentros semanales estuvieron mediados por la escritura narrativa, como una forma de favorecer la comprensión de los conocimientos vividos al realizar la experimentación en la enseñanza de la Química.

En segundo lugar, las contribuciones teóricas y metodológicas de la investigación narrativa permiten construir entendimientos sobre la experiencia narrada. (Clandinin; Connelly, 2011). El estudio del enfoque fenomenológico-hermenéutico permitió trazar una historia metodológica y, por lo tanto, interpretar y comprender cada historia narrada. Las narrativas que constituyeron este trabajo son formas de decir acerca de la experiencia, y fueron expresadas por un conjunto de mónadas, que son formas de construir sentido sobre lo narrado, y así convertirse en narrativas comunicables y experimentables (Rosa et al, 2011).

Concluimos con la presentación de la experiencia narrativa presente en cada mónada narrada por los maestros del componente curricular de prácticas pedagógicas supervisadas II. Construimos entendimientos sobre la experiencia narrativa en la formación de profesores de Química, a partir de la historia construida en el curso de Licenciatura en Química en FURG en el que la experiencia narrativa estaba presente, con la idea de proponer autoría, invención e investigación en rueda.

## 2. LAS RUEDAS DE INVESTIGACIÓN NARRATIVA: CONTEXTO DE EXPERIENCIA DOCENTE

La investigación narrativa aquí presentada propone una formación horizontal entre profesores y académicos de Química, con la oportunidad de vivir experiencias. A partir de esto, nos preguntamos: ¿cómo nos convertimos en sujetos de la experiencia en el proceso de pensar y hablar sobre las prácticas educativas en la enseñanza de la Química?

En las ruedas de investigación narrativa en el curso de Química, específicamente en el componente curricular de prácticas pedagógicas supervisadas II, es para la mayoría de los estudiantes la primera experiencia de enseñanza. Así se propone la planificación de prácticas experimentales como una forma de investigar fenómenos químicos. Las actividades son una invitación a vivir una experiencia docente y, de este modo, promover la investigación narrativa en la construcción del conocimiento químico y pedagógico.

En las reuniones semanales de la disciplina buscamos crear ruedas de afecto y aprendizaje sobre la experimentación y la formación de profesores de Química. Las ruedas hay un encuentro con el otro, un intercambio de palabras, pensamientos, historias y sentimientos. Vivimos la experiencia del encuentro, nos abrimos a la posibilidad de vivir nuevas experiencias, de ser sensibles a ella. Necesitamos aprender a silenciar todo el discurso teórico, suposiciones, explicaciones, necesitamos de palabras que nos ayuden a escuchar lo vivido de una manera diferente, más atentos a lo que hay. Para que la experiencia de la relación con otro nos llegue, no desde nuestras categorías, sino en el ejercicio de deshacerlas (Contreras, 2014).

Proponemos la investigación narrativa en rueda como una forma de entender la experiencia (Clandinin; Connelly, 2011). La investigación desde la perspectiva de la experiencia pone en juego el proceso de pensamiento, porque si pensamos que es porque algo se nos ocurre, nos pasa e nos afecta. Y también inventamos, porque el pensamiento tiene que inventar, para decir desde otro plano lo que sucede solo cuando vivimos. La invención permite pensar de forma no repetitiva y codificada (Contreras, 2014).

La idea es concebir la experimentación en química como un acontecimiento. El acontecimiento entendido como el lugar de donde provienen las preguntas. Por lo tanto, se propuso una clase que pregunta qué sucedió (Geraldí, 2010). “La atención al acontecimiento es la atención al ser humano y su complejidad. Tomar la clase como un evento es elegir el flujo del movimiento como inspiración, rechazando la permanencia del mismo y la morbosa fijación del pasado” (Geraldí, 2010, p.100).

Para esto, era importante abrir la posibilidad de inventar, crear y repensar las actividades experimentales. Mediante la construcción de preguntas como estrategia inicial de investigación. Entendemos que las preguntas permiten construir un objeto que se puede perfeccionar, como un artefacto de conocimiento que se perfecciona en el trabajo colaborativo entre los participantes (Wells, 2001). El proceso de investigación narrativa constituye cuestionar, repensar y escribir narrativamente en rueda, proporcionando así oportunidades para el aprendizaje y la construcción de conocimiento químico y pedagógico en la formación de profesores de Química.

### 3. CAMINO METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

*No puedes explicar una historia;  
Todo lo que puedes hacer es darle varias interpretaciones.*

*Jerome Bruner (2001)*

Como investigadores narrativos, nos damos cuenta de que no hay una única forma de transformar los textos de campo en textos de investigación. La atención se centra en las experiencias vividas por los sujetos. De esta forma, presentamos cómo llegamos a los textos de investigación, el proceso de interpretación de las narrativas, en la construcción de entendimientos sobre la experiencia narrada. El estudio del análisis fenomenológico fue importante para que pudiera componer un movimiento de persecución al interrogatorio y, por lo tanto, no tomar los datos descritos como pragmáticos cuyos significados ya estarían contenidos allí, pero pasa por las decisiones en

la búsqueda para conocer las formas de proceder a rendir cuentas del demandado. Entonces, la pregunta de esta investigación es: ¿qué es lo que muestra al desarrollar la investigación narrativa de la experimentación en la formación de profesores de Química?

A continuación, describimos los primeros pasos del camino para interpretar el fenómeno de la experimentación en la formación de profesores de Química, basado en los estudios de Bicudo (2011); Martins, Bicudo (1989). Señalo aproximaciones de fenomenología con la investigación narrativa como una posibilidad para comprender el fenómeno analizado.

Las narrativas de experimentación que componen la investigación han sido leídas y releídas muchas veces en la búsqueda de comprender el significado de las experiencias vividas por los estudiantes de pregrado e investigamos a los profesores al escribir nuestros aprendizajes relacionados con nuestra práctica educativa y conocimiento químico. Destaqué los sentidos en las narraciones cuando noté un cambio visible en el significado de la situación experimentada y narrada por el sujeto. En el ejercicio de la lectura sucesiva de las narraciones, destacué los significados de la experiencia vivida. Los significados resaltados no eran rígidos, sino que estaban relacionados con las experiencias vividas en el proceso de investigación.

En la investigación narrativa, las personas viven vidas históricas en paisajes históricos. No es tanto decir que las personas, los lugares y las cosas son de una manera u otra, sino que tienen una historia, un texto cambiante (Clandinin; Connelly, 2011). Por lo tanto, se plantea un dilema cuando el análisis fenomenológico propone unidades de significado como frases que indican momentos distinguibles en todo el texto (Bicudo, 2011). No hay forma de fragmentar vidas históricas, la narrativa involucra una trama y un escenario que juntos crean la calidad experiencial de la narrativa que conforma el paisaje narrado.

Son historias de los temas que el investigador narrativo entiende e interpreta. En la investigación narrativa, compusimos nuestras propias narrativas, que surgen de vivir, contar, volver a contar y revivir nuestras experiencias, lo que nos ayuda a comprender los textos de investigación que escribimos sobre nuestra experiencia en un contexto dado (Clandinin; Connelly, 2011).

Entendemos que el enfoque fenomenológico-hermenéutico señala un camino teórico y metodológico relevante para comprender la experiencia narrada. En la investigación narrativa, “vale la pena reconocer que la relación entre investigador e investigado tiene lugar en la dimensión de su experiencia, trascendiendo así los roles asignados a estos temas en la investigación científica tradicional” (Dutra, 2002, p.375).

En este sentido, la experiencia hermenéutica de comprender los fenómenos vividos a partir de un diálogo con Gadamer (1999) para componer una interpretación de las mónadas narradas. El autor informa tres relaciones yo/tú que pueden estar relacionadas con el texto. El primero, el I trata al otro como un objeto. El intérprete toma la posición de un observador ideal y busca leer solo lo que dice el texto. La segunda relación reconoce al otro como persona, pero afirma conocer al otro desde el punto de vista de él, el intérprete. La tercera relación Yo/Tú realmente te experimenta como un Tú, es decir, sin ignorar su reclamo, dejando que realmente nos diga algo. En esta tercera relación, el intérprete debe escuchar el texto, para que el texto hable como otra persona en diálogo con usted (Gadamer, 1999).

Por lo tanto, entendemos que, en la investigación narrativa, las historias contadas y escritas no se refieren necesariamente a un momento y lugar específicos de la investigación, ni a un número exacto de sujetos entrevistados o narraciones escritas. Cuando la experiencia de los sujetos es el foco de la investigación, el investigador también revive sus experiencias y recuerdos de otro tiempo, de otro lugar, y por lo tanto se traen y narran otras historias. Por lo tanto, se planteó un desafío: ¿cómo explicar y narrar el proceso de interpretación narrativa de una manera narrativa? El encuentro con las mónadas en las obras de Walter Benjamin, la reinterpretación del texto “O Narrador” con una mirada atenta a la forma de escribir del autor, el estudio y la comprensión sobre el uso de las mónadas fueron importantes para construir la contribución teórica y metodológica de investigación.

La disposición de las mónadas producirá efectos de comprensión en los lectores dentro de un espectro de posibles regímenes de verdad para su contexto. Las narrativas que componen artículo son formas de decir acerca de nuestras experiencias y se expresan mediante un conjunto de mónadas, que son chispas de significados que hacen que las narrativas sean más que comunicables: las hacen experimentables (Rosa et al, 2011). Las mónadas son una forma de componer significado, lo que permite la construcción de interpretaciones y argumentos sobre la investigación narrativa y la experimentación en la formación de profesores de química.

El encuentro con el concepto de mónada se produjo a partir de la investigación de Rosa et al (2011), quien presenta a las mónadas como otra forma de diseño curricular, a través de la construcción de un currículo narrativo, en el que el aprendizaje narrativo puede verse como central para comprender y establecer una forma diferente de aprendizaje y determinar cómo se puede hacer ese aprendizaje (Rosa et al, 2011).

Para los autores, las mónadas son parte-todo, no partes de un todo. Pueden ser un conjunto de extractos de las transcripciones de las entrevistas, expresadas como breves crónicas, historias o miniaturas de significado que, juntas, narran la coyuntura de un tiempo y un lugar. Afirman que “las narraciones no se clasificarán, porque cualquier tipo de clasificación fijaría verdades, borraría las ambigüedades contenidas en las historias y reduciría en gran medida el espectro de resignificación de las experiencias vividas” (Rosa et al, 2011, p.154).

Las mónadas presentadas en este artículo fueron narradas por profesores e investigadores, y también por estudiantes de Química. Son mónadas escritas en ruedas de formación y otras documentadas en diarios guardados, ya que es un espacio de investigación constante por parte del colectivo docente universitario. Expresan el aprendizaje narrativo, el conocimiento y las experiencias pedagógicas basadas en el desarrollo de la experimentación en química en las ruedas de investigación narrativa. Por lo tanto, presentamos los entendimientos sobre la investigación narrativa en la formación de maestros de Química, para esto establecemos una relación entre Yo/Nosotros al escuchar atentamente lo que se dice, lo que se narra en cada mónada.

#### **4. EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA NARRATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE QUÍMICA**

Entendemos la narrativa como una forma de construir conocimiento a través de las experiencias que nos suceden en la formación de maestros de Química. Por lo tanto, presentamos algunos

entendimientos sobre el papel de la experiencia narrativa en cada mónada, en paralelo construimos un diálogo con Larrosa (2011) y Contreras (2013) que proponen investigación educativa desde la perspectiva de la experiencia desde el proceso de pensamiento. Según estos autores, el acto de pensar favorece algo nos ocurre, nos afecta.

La formación del profesorado se considera como una experiencia cuando uno percibe los acontecimientos vividos y el significado para quienes los viven, pero para eso es necesario detenerse para mirar, para pensar lo que hace lo vivido en usted (Contreras, 2013). En la mónada narrada por la profesora Eva notamos este momento de pausa:

Como me conozco como estudiante y luego como profesional, siempre me he encontrado en el mismo lenguaje de adoctrinamiento. Al principio, la formación católica, luego dentro de sí misma, la formación de contenidos científicos a expensas del conocimiento filosófico, sociológico e histórico, me hizo, al reflejar a un religioso, elegir Química, lo que parecía hacerme escapar del adoctrinamiento. Pero, me doy cuenta de que caí en otro adoctrinamiento, el de la objetividad, las certezas, las verdades. Por supuesto, aprendí mucho porque estudié para enseñar, pero se moldea para enseñar verdades sobre el átomo, sus modelos que ni siquiera entendí, pero que expliqué, sin mostrar dudas y, sin comprender el modelo atómico de Schöerndiger, un poco más de cinética y equilibrio, termodinámica por lejos y cuántos otros podría nombrar. Estoy seguro de que en el momento en que me di cuenta de lo poco que sabía fue cuando elegí Educación y me concentré en analizar mi clase en el doctorado. A mi regreso, esto tuvo implicaciones importantes para el plan de estudios del curso de Grado Químico en FURG, en el que trajo la idea de la escritura y la investigación como elementos estructurantes del aprendizaje. Eso fue alrededor de la década de 2000 (Diario de la profesora Eva).

Los recuerdos de un estudiante en una escuela católica son narrados por Eva, una formación inicial adoctrinada por el contenido científico, en detrimento de otros contenidos como el filosófico y el histórico, lo que lleva a la elección del curso de Química. En la graduación de Química, el encuentro con otro adoctrinamiento, el de la objetividad, las certezas, las verdades. Estudió para enseñar, enseñar verdades sobre el átomo y sus modelos. En el doctorado, al analizar su clase, se dio cuenta de lo poco que sabía. Y así, ideas como la escritura y la investigación se han convertido en elementos estructurantes en la organización de sus clases para intensificar el aprendizaje en química.

El conocimiento de la experiencia conduce a la transformación y reconstrucción de la identidad profesional de ser profesor de química. Contreras (2013) afirma que es necesario recuperar el sentido del conocimiento de la experiencia y su relación con el conocimiento científico y académico, ya que existe una ruptura entre ambas. Él dice que no hay una forma auténtica de saber si saber no es una experiencia, algo que nos transforma. Eva narra esta transformación cuando dice que: [...] estoy segura de que en el momento en que me di cuenta de lo poco que sabía fue cuando elegí Educación y me concentré en analizar mi clase en el doctorado. Rescata el conocimiento de la experiencia educativa como una apertura a otro conocimiento, reconoce sus limitaciones, contradicciones y lagunas.

El enfoque en la escritura narrativa también se retrata en la experiencia de Eva, una maestra que se constituye y transforma a través de la escritura a lo largo de los años.

Tuve algunas experiencias narrativas en las que comencé a buscar la experiencia de los estudiantes a través de la narrativa. Una de ellas en la disciplina de Química Orgánica en la que les pedí a los estudiantes que imaginaran una historia si fueran una molécula de alguna sustancia orgánica. Otra experiencia narrativa que hicimos en la Etapa I fue escribir sobre maestros inolvidables. Aquí, siempre hay muchos informes de maestros de secundaria, como el maestro que salió con el pelo blanco sucio con tiza, o la hermosa maestra de una escuela repleta, así fue como los maestros y profesores perfilaron de alguna manera que marcó a nuestros graduados. Hice este ejercicio durante años, pero me di cuenta de que las marcas eran afectivas, la nota, el cariño, la belleza, es decir, la idea del maestro educador que me di cuenta más tarde después de haber contado algunas de estas historias que todos tenemos. que era necesario buscar el profesor formador inolvidable (Diario de la profesora Eva).

Las experiencias narrativas en el curso de Química son contadas por la profesora Eva, quien recuerda la escritura inolvidable del maestro solicitada en la Práctica pedagógica supervisada I, las marcas afectivas contadas por los académicos, reflejan la importancia de narrar la experiencia vivida con un maestro capacitado inolvidable. La mónada narrada por Eva es una invitación para que su colega, la profesora Ana, encuentre sus escritos del año 2006, conservados hasta hoy por ella. Narra los recuerdos de mi inolvidable maestra de química en la escuela secundaria y refleja la importancia de esta experiencia para su elección profesional.

Mi escuela secundaria fue muy buena, incluso marcada por cambios, otra escuela, una nueva fase en la que aumentaron las responsabilidades. Cuando comenzamos la escuela secundaria comenzamos a pensar en lo que haremos después de terminar, qué camino tomar. Hubo muchos descubrimientos, fui un estudiante muy dedicado, estudié mucho, tuve dificultades y en algunas materias no tuve buenos resultados. Recuerdo que mis mejores notas siempre estuvieron en la disciplina de Química. Admiré y alabé las clases de química. Lo que me hizo gustar tanto la Química en ese momento fue porque creo que es maravilloso saber que todo lo que comemos y usamos contiene Química. Otra razón fue mi maestra de química de secundaria, creo que con ella adquirí mi gusto por la química. Recuerdo que sus clases no fueron agotadoras, aunque la escuela no proporcionó un laboratorio de ciencias, pero ella diseñó experimentos en el aula, fueron maravillosos. Guardo muchos recuerdos, y quiero llevar la experiencia a mis futuras clases de la forma en que manejó sus clases, una maestra seria, pero tenía la amistad de todos los estudiantes, trató a todos por igual y nos transmitió que su responsabilidad era enseñar y la nuestra. para aprender, ella siempre estaba lista para ayudar, por supuesto para aquellos que mostraban interés. Esos momentos de nuestra vida ciertamente no se olvidan, si para algunos solo queda el recuerdo del maestro que realizó las pruebas difíciles, para mí quedaron los buenos recuerdos, porque mientras más conocimiento e información obtengamos hoy, mejor para nosotros en el futuro (Diario del profesora Ana).

Percibimos el proceso de transformación a partir de las experiencias narrativas vividas en cada mónada, y el paso del tiempo aquí no es cronológico, porque lo importante es rescatar estos recuerdos que se convierten en experiencias de formación a través de la escritura narrativa.

Queremos hablar sobre el papel de la experiencia narrativa en la formación del profesorado, pero específicamente en el Grado en Química que busca documentar las experiencias formativas, experiencias narrativas del profesor inolvidable que de alguna manera produce afecto, deja marcas, huellas en la decisión de enseñar. Conviértete en un sujeto de experiencia, un sujeto de

formación y transformación. Según Larrosa (2002, p.24) “el tema de la experiencia sería algo así como un territorio de paso, algo así como una superficie sensible que lo que sucede afecta de alguna manera. El tema de la experiencia es, sobre todo, un espacio donde tienen lugar los eventos”.

Las mónadas narradas hasta ahora cuentan la historia basada en la formación inicial de los docentes, la historia construida con los demás, con las experiencias vividas colectivamente, lo que favorece el entrelazamiento de ideas y el fortalecimiento de la formación de la identidad profesional de ser un profesor de química. Las mónadas también cuentan la apuesta de las actividades experimentales vividas como experiencia por docentes y académicos en las reuniones semanales del componente curricular:

En las reuniones semanales, se leían textos, la conversación sobre ir a la escuela y, durante el semestre en cada clase, los entrenadores discutían las actividades experimentales propuestas. Recuerdo los momentos de discusión de las actividades experimentales, porque existía el temor de explicar un concepto incorrecto y, la mayoría de las veces, los estudiantes de la Rueda no comentaban sobre la actividad, y la discusión se centró en los maestros que realizaron problematización del conocimiento químico. (Diario del profesora Ana).

Los estudiantes narran en sus diarios como es importante incluir la discusión sobre la experimentación en Química en la escuela. Pero algunos recuerdos permanecen y muestran los desafíos enfrentados y la forma en que solucionamos algunos impasses. Uno de los recuerdos es el de los estudiantes silenciosos, es decir, cuando se les pregunta algo y no constestan. Otro cuya interpretación sigue la misma línea es el interrogatorio de uno de los maestros que hace que un estudiante salga por la puerta. Nuestro enfoque, como docentes, era llamar la atención sobre el error, porque en la lógica de ese momento fue así como entendimos nuestro papel problemático, pero a los estudiantes no les gustó nada (Diario de la profesora Eva).

Las narrativas de los estudiantes se refieren al miedo a explicar o cuestionar el conocimiento químico, pero al mismo tiempo narran las posibilidades de crear y desarrollar una actividad experimental y, por lo tanto, vivir la experiencia docente en la escuela. La profesora Eva también revivió la experiencia y narra el gusto por la disciplina y los desafíos enfrentados, los impases con los estudiantes silenciosos y la reflexión sobre la problematización, con la idea de llamar la atención sobre el error conceptual.

Los profesores de química durante su formación académica desarrollan varios experimentos, principalmente en disciplinas específicas. En Química, la idea de hacer un experimento es común, el laboratorio es un lugar de encanto, es un lugar para pruebas, verdades y repeticiones de técnicas para alcanzar resultados pronosticados. Sin embargo, la formación de un profesor de Química necesita unir el lenguaje técnico y científico con la experiencia vivida por los sujetos que llegan allí para convertirse en maestros. El experimento y la técnica también puede ser los mismos, pero la experiencia de investigarlos en cada una de sus ocurrencias es diferente y única. La experiencia, por lo tanto, siempre tiene algo nuevo, algo sorprendente (Larrosa, 2011).

Por esta razón, durante algunos años, la experimentación en química se propone como un experimento y, por lo tanto, las ideas se reconstruyen y se transforman como la narración en la mónada:

En el primer semestre de 2014 y 2015, los martes por la mañana, en rueda, nosotros, los maestros de la disciplina y los estudiantes de pregrado, llevamos a cabo el proceso de investigación de ser un profesor de Química a través de la experimentación, el cuestionamiento y la escritura narrativa. El proceso de narrar lo que me sucedió y aprendí de la experimentación fue una experiencia de aprendizaje en la rueda; Algunos describían los materiales, procedimientos y resultados del experimento; otros una breve narrativa de lo sucedido. En reuniones semanales leímos y hablamos sobre lo que se narraba, y así continuó el proceso de investigación, la narración nos provocó a repensar, mejorar y reconstruir el conocimiento químico y la constitución de ser profesor de Química. Junto con los estudiantes universitarios estamos logrando formar un colectivo que aprende uno con el otro mediante las preguntas de la rueda. Las preguntas no solo fueron formuladas por nosotros, los maestros, sino también por los estudiantes de pregrado, por lo que todos allí sintieron que eran aprendices al investigar la experimentación propuesta. Al comienzo de las clases, hablamos sobre entendernos a nosotros mismos como maestros que estamos aprendiendo juntos sobre la experimentación. (Diario del profesora Aline)

La experiencia, cuando se entiende como lo que nos sucede deja de ser visto solo como la realización de una técnica de “hacer experimentos” y la prueba de teorías. Se convierte en la experiencia del sujeto, que es un paso hacia la incertidumbre, el cuestionamiento y el aprendizaje durante el curso de la capacitación. Larrosa (2011) la experiencia es un acontecimiento, no se puede causar, no se puede anticipar como un efecto de sus causas. El acontecimiento escapa al orden de causas y efectos” (p.14).

Así, la técnica no es la más importante, pero la experiencia de los sujetos en este proceso de experimentación, sus preguntas, conocimientos iniciales e incertidumbres, en este sentido, afirmamos la importancia de concebir la experimentación como un evento en las clases de Química y en la formación del profesorado. Larrosa (2011) dirá que es necesario “descontaminar” la palabra “experiencia” de las advertencias empíricas y empiristas que se han incorporado en los últimos siglos. La experiencia no es un experimento en el camino de las ciencias experimentales, la experiencia es subjetividad y transformación.

La palabra experimento solo dirige la técnica, ya que la experimentación trae consigo la idea de acción, entonces defendemos la experimentación en química siendo convertida en una experiencia en las dimensiones señaladas por el autor de subjetividad y transformación, siempre que se realice con intención de provocar preguntas durante su desarrollo.

Nuestras apuestas están en línea con lo que dice Larrosa (2011) no es posible saber de antemano cuál será el resultado de un experimento, a dónde nos puede llevar, qué nos hará. Esto se debe a que la experiencia no se trata de planificación lineal, tiempo de pronóstico. La incertidumbre es constitutiva para él, por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se conoce”.

Argumentamos que la experimentación en química como una experiencia es una invitación a proponer autoría, invención, investigación. Por lo tanto, no es necesario que una actividad experimental sea probada y repetida en numerosas ocasiones, por el contrario, queremos que las actividades experimentales se conviertan en eventos en la formación de maestros, para esto es esencial narrar nuestras experiencias sobre el fenómeno investigado, las incertidumbres e las preguntas.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

La investigación narrativa realizada favoreció la construcción de aprendizajes por parte de los autores (docentes del componente curricular) al narrar sus vivencias en relación a sus prácticas pedagógicas, así como la oportunidad de promover una formación horizontal con los estudiantes, y vivir la experiencia narrativa en la enseñanza de la Química.

Buscamos documentar nuestros aprendizajes del papel de la experiencia narrativa en las ruedas de investigación narrativa en la formación de los profesores de Química como una posibilidad para construir conocimientos, compartir experiencias y, así, favorecer la apropiación del lenguaje narrativa en Química. Desde nuestras propias narrativas como docentes, reforzamos la importancia de la investigación educativa desde la perspectiva de la experiencia. Así, las narrativas documentan una historia de formación, se reviven y se vuelven a contar como una forma de reforzar el papel de la experiencia narrativa en el desarrollo de prácticas pedagógicas y en la constitución de la identidad profesional de los profesores de Química.

Las ruedas de la investigación narrativa en la formación de profesores de química permiten vivir y revivir recuerdos, en los que el paso del tiempo no es cronológico, sino reflexivo y transformado en experiencias pedagógicas y educativas a través de la escritura. Discutimos la experiencia narrativa en Química, como una forma de reforzar la apuesta por la escritura como una forma de constituir un maestro y construir conocimiento.

## REFERENCIAS

- Bicudo, M.A. (2011) A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: Bicudo, M.A. (org.) *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez.
- Clandinin, J.; Connelly, M. (2011) *Pesquisa Narrativa: experiência e história de pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU.
- Contreras, J. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Contreras, J. (2014) Prólogo. In: Skliar, C.; Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Dutra, E. (2002) A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 371-378. Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>
- Dorneles, A. (2016). *Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química: pontos bordados na partilha de experiências*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Disponible: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011204.pdf>
- Gadamer, H.G. (1999) *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução e Revisão: Meurer, F.; Giachini, E. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Geraldi, J. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Larrosa, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan-abr, n.19, 20-28.

- Larrosa, J. (2011) Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, 04-27.
- Rosa, M.I. (2011) Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, 198-217. Disponible: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>
- Suárez, D.H. (2011) Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. In: *Revista del iice*, n. 30., 17-32.
- Wells, G. (2001) *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

EXPERIENCIAS

## Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones

*Academic bodies as spaces for the formation and production of knowledge. Experiences, narratives, knowledge and tensions*

David Pérez Arenas,\* Pedro Atilano Morales,\*\* Jesús Francisco Condés Infante,\*\*\*  
Javier Hernández Morales\*\*\*\*

Recibido: 28 de mayo de 2020 Aceptado: 1 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Pérez Arenas, D., Atilano, P., Condés, J. F. y Hernández, J. (2020). Los cuerpos académicos como espacios para la formación y producción de conocimiento. Experiencias, narrativas, saberes y tensiones. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 355–381

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9400>

### RESUMEN

El trabajo que presentamos tiene el propósito de recuperar las experiencias y saberes que como grupo de investigación, integrado a través de lo que en México se denomina Cuerpo Académico (CA), adquirimos en relación con el trabajo de investigación colegiado desarrollado durante diez años, en una institución donde hasta antes de 2010, este se realizaba más de manera individual.

Las aportaciones se derivan del desarrollo de varios proyectos que elaboramos relacionados con la formación para la investigación en los posgrados en Educación en México, los cuales se apoyaron en la narrativa para recuperar, a través de entrevistas, las experiencias y saberes que como tutores de estos programas acumularon sobre la metodología y didáctica de la investigación educativa.

Como docentes investigadores y a una década de la conformación de los primeros CA` s en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), consideramos importante sistematizar, reflexionar y compartir nuestras trayectorias, experiencias y saberes en torno a los procesos de formación colegiados, así como los problemas y tensiones institucionales, colectivas y personales que enfrentamos tanto en los procesos de generación de conocimiento como en la formación de investigadores.

El escrito se divide en dos partes: en la primera damos cuenta del contexto, propósitos e importancia de los CA para las Instituciones de Educación Superior en México (IES), después presentamos una breve descripción de nuestro Cuerpo Académico “Formación para la investigación y eficiencia terminal en los posgrados en educación”, cerramos con los referentes teóricos metodológicos que sustentan nuestras narrativas, integradas en la segunda parte, en las que compartimos las experiencias y saberes en relación con el trabajo colegiado, los problemas que enfrentamos, la manera en que los hemos sorteado, así como su importancia para nuestra formación académica y desarrollo profesional.

**Palabras clave:** cuerpos académicos; formación investigación; narrativas; tensiones



\*David Pérez Arenas  
[0000-0001-5653-0332](https://orcid.org/0000-0001-5653-0332)  
ISCEEM, (México)  
[pearenas62@gmail.com](mailto:pearenas62@gmail.com)

\*\*Pedro Atilano Morales  
[0000-0001-7745-8421](https://orcid.org/0000-0001-7745-8421)  
ISCEEM, (México)  
[atila1268@yahoo.com.mx](mailto:atila1268@yahoo.com.mx)

\*\*\*Jesús Francisco Condés Infante  
ISCEEM, (México)

\*\*\*\*Javier Hernández Morales  
[0000-0001-7631-9876](https://orcid.org/0000-0001-7631-9876)  
ISCEEM, (México)  
[hmoralesjavier@hotmail.com](mailto:hmoralesjavier@hotmail.com)

## ABSTRACT

The paper that we present has the purpose of recovering the experiences and knowledge that as research group, integrated through what in Mexico is called the Academic Body (AB), we acquired in relation to the collegiate research work developed over ten years, in an institution where until before 2010, this was done more individually.

The contributions are derived from the development of several projects that we elaborated related to training for research in postgraduate studies in Education in Mexico, which relied on the narrative to recover through interviews, the experiences and knowledge that as tutors of these programs accumulated on the methodology and didactics of educational research.

As research teachers and a decade after the formation of the first AC in the Higher Education Sciences of the State of Mexico, we consider it important to systematize reflect and share our trajectories, experiences and knowledge around the processes of collegiate training, as well the problems and institutional, collective and personal tensions that we face both in training of researchers.

The writing is divided into two parts: in the first we give an account of the context, purposes and importance of the AB for Higher Education Institutions in Mexico, then we present a brief description of our Academic Body "Training for research and efficiency terminal in postgraduate education", we close with the theoretical methodological references that support our narratives, integrated in the second part, in which we share experiences and knowledge in relation to collegiate work, the problems we face, the way in which the we have raffled as well as its importance to our academic training and professional development.

**Keywords:** academic bodies, research training; narratives; tensions

## 1. INTRODUCCIÓN

Los Cuerpos Académicos (CA) son un programa que surgió en México con el propósito de apoyar, estimular y promover las actividades de docencia, investigación, tutoría y gestión académica que desarrollan los docentes e investigadores de las Instituciones de Educación Superior (IES), inicialmente enfocado a las universidades y años después extensivo a los tecnológicos y escuelas formadoras de docentes, lo que ha representado una oportunidad de mejora para nuestro trabajo académico.

Sin embargo, la manera en que los académicos nos hemos incorporado a los CA, realizamos las actividades requeridas y obtenemos los productos demandados, han sido muy diversas y desiguales, debido tanto a la heterogeneidad de contextos y condiciones institucionales en que se ha desarrollado este programa, como a la manera en que los sujetos las hemos asumido en nuestros centros de trabajo.

De manera que, a una década de integrar los primeros CA en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México ISCEEM, nuestro centro laboral, es necesario hacer una valoración de la importancia y posibilidades que estos grupos de trabajo han generado para el desarrollo institucional y la trayectoria profesional del personal académico del Instituto. Una institución que tiene entre sus objetivos, la producción y difusión de conocimiento; apoyar la formación y actualización del magisterio a través de programas de posgrado, como el Doctorado en Ciencias de la Educación, la Maestría en Investigación de la Educación y algunas especializaciones; además de desarrollar las funciones de difusión y extensión.

Con base en lo anterior, definimos el propósito de este trabajo: analizar la importancia de los CA como espacios de formación y para la producción de conocimiento colegiado, a partir de las experiencias y saberes de los integrantes de uno de los primeros CA del ISCEEM en obtener su re-

gistro formal ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), enfatizando tanto las problemáticas y tensiones enfrentadas como las posibilidades que nos han ofrecido los proyectos y actividades desarrolladas; utilizando la narrativa como estrategia metodológica.

Partiremos de algunos referentes contextuales en relación con el propósito de los CA en instituciones como el ISCEEM y con los particulares del que formamos parte “Formación para la Investigación y Eficiencia Terminal en los Posgrados en Educación”, para después hacer algunas precisiones teóricas en torno a las categorías analíticas que articulan este escrito: experiencias, saberes y tensiones, así como algunos apuntes metodológicos sobre la narrativa como estrategia de investigación.

La segunda parte del documento estará integrada por las narrativas de los cuatro integrantes del CA, en las que desde diferentes lugares, compartimos la manera en cómo nos hemos integrado al trabajo colegiado, los problemas que hemos enfrentado y cómo los hemos sorteado, así como la importancia que este ha tenido para nuestra formación académica y desarrollo profesional.

## **2. PRIMERA PARTE: REFERENTES CONTEXTUALES, TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

### **2.1 Profesionalización del personal académico y de la investigación a través de los cuerpos académicos**

Ante las dinámicas de un mundo cada vez más complejo y particularmente de los constantes cambios, exigencias y necesidades en el ámbito educativo, desde la última década del siglo pasado, en México surgieron políticas que han vuelto la mirada a las IES con la intención de vincular docencia e investigación para la producción y generación de conocimiento, coadyuvando al mismo tiempo la actualización y profesionalización de su personal académico.

De acuerdo con (Ortega, C. y Hernández, A., 2016), el vínculo docencia-investigación en las últimas décadas, se convirtió en una política encaminada a favorecer la producción del conocimiento para elevar la calidad educativa. De ahí deriva la creación de programas orientados a fortalecer los procesos de profesionalización y actualización de los profesores de tiempo completo (PTC) con funciones de docencia, tutoría e investigación, como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) de las IES, creado en 1996, actualmente Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep).

Una de las acciones emprendidas en este programa fue la promoción de CA, inicialmente dirigidos sólo a las universidades públicas e institutos tecnológicos, fue hasta 2009 cuando se hicieron extensivos a las instituciones formadoras de docentes: las escuelas normales, para las que se han definido como “... grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (investigación o estudio), en temas disciplinares o multidisciplinarios del ámbito educativo, con énfasis especial en la formación de docentes, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes...” (SEP, 2020); con el propósito de equilibrar las funciones sustantivas de docencia, investigación y gestión.

En 2010 estos programas se ampliaron al ISCEEM, donde la investigación se promovía interdisciplinariamente por líneas de investigación y campos de conocimiento, sin embargo, su

desarrollo era más por proyectos individuales, por lo que el trabajo colegiado organizado con un reconocimiento y registro formal se inició con tres CA que obtuvieron su registro en este año como “Cuerpos Académicos en Formación”, entre ellos, el nuestro.

El Promep, a veinte años de haber surgido, extendió su cobertura a 730 IES en el país, 260 escuelas normales, 16 ubicadas en el Estado de México, además del ISCEEM. De 2010 a enero de 2020, en el Instituto se han registrado siete CA, de los cuales tres mantienen su registro en formación, uno está en consolidación y dos se han desintegrado.

La trayectoria de los CA en el Instituto ha estado permeada por condiciones que han limitado los procesos de producción y generación de conocimiento colegiado, entre ellos encontramos al menos tres: a) cargas excesivas de trabajo docente en los programas de maestría, doctorado o especialidad; b) desplazamiento de la investigación como función sustantiva del personal académico del instituto, y c) mayor preocupación por el control y la administración de las funciones sustantivas que por la promoción del trabajo académico y la producción de conocimiento. Todo ello ha limitado la incorporación de los CA a redes académicas, problema que comparten también los cuerpos académicos consolidados de las universidades.

No obstante, la trayectoria de cada se ha caracterizado por generar nuevas formas de trabajo y producción de conocimiento que han incidido de diferente manera en el campo de la investigación educativa en que se ubican, en la atención de las problemáticas del sistema educativo y en la formación de estudiantes de posgrado mediante la tutoría y su graduación; trabajo condensado y difundido a través de la publicación de ponencias, artículos, capítulos de libros y libros colectivos, así como de su participación en eventos académicos nacionales e internacionales, donde han compartido su producción y experiencias.

## **2.2 El cuerpo académico: formación para la investigación y eficiencia terminal en los posgrados en educación**

De manera oficial obtuvimos nuestro registro como CA en Formación, el 18 de noviembre de 2010, en la Área de Educación, Humanidades y Arte, en la Disciplina de Docencia e investigación, con dos Líneas de Generación y Aplicación Innovadora(s) del Conocimiento (LGAC): Currículum e Institución Escolar, y Formación para la Investigación; la primera con el propósito de analizar y comprender la relación que se establece entre la estructura y organización curricular de un plan de estudios, los procesos y prácticas educativas orientadas a la formación para la investigación en el posgrado; la segunda para sistematizar las experiencias que investigadores de posgrados habían acumulado en cuanto a la metodología y didáctica de la investigación educativa. De manera inicial, el equipo se formó con David Pérez Arenas (coordinador) Pedro Atilano Morales, y Francisco Condés Infante (+); en 2014 se integró Javier Hernández Morales, adscritos a la Sede Toluca y diferentes Divisiones Académicas del Instituto.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> El ISCEEM está organizado en una sede, ubicada en Toluca, capital del Estado de México, y cinco Divisiones Académicas, en Ecatepec, Chalco, Tejupilco, Nextlalpan y Jocotitlán respectivamente.

En 2011 registramos y obtuvimos financiamiento para desarrollar el proyecto “Perfiles, Trayectorias, Experiencias y Saberes en relación con la Formación para la Investigación y la eficiencia Terminal en los Posgrados en Educación”. El 7 de noviembre de 2016, después de haber participado en dos procesos de evaluación, el CA fue dictaminado favorablemente para ser reconocido como en Consolidación; en 2019 nos sometimos a evaluación para promovernos al nivel Consolidado y estamos en espera de resultados.

Derivado del primer proyecto, además de varias ponencias y artículos previos, en 2017 publicamos el libro “Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes” (Pérez, D., Morales, P. y Condés, F.); trabajos que hemos presentado en diferentes foros, congresos, coloquios y encuentros académicos, como el Congreso Nacional de Estudios de Posgrado en 2018 y el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (2019).

En mayo de 2015, registramos el proyecto “Experiencias y saberes sobre metodología y didáctica de la investigación de los académicos en los posgrados en educación”, como producto de ello, está en revisión un nuevo libro para su publicación, además de otras ponencias y artículos.

Nuestros perfiles, trayectorias y experiencias, en el terreno académico son diversas, pero antes de integrarnos al CA habíamos coincidido en comisiones de diseño y evaluación del plan de estudios de la maestría del ISCEEM, en el seminario de Currículum e Innovación Educativa, en algunos comités tutoriales, pero sobre todo, en nuestro compromiso con el Instituto y el gusto por la investigación.

Nuestra formación académica inicial es distinta: un pedagogo, un antropólogo y dos educadores, esto ha favorecido la construcción de la mirada sobre el objeto, no sólo en las posiciones teóricas, sino también en las epistémicas y metodológicas. Los cuatro tenemos una antigüedad que va de los 25 a 35 años de servicio en el sistema educativo, nuestras experiencias profesionales inicialmente fueron en educación básica, pero el mayor tiempo ha transcurrido en el posgrado, como investigadores, docentes, tutores, directores de tesis, gestores, coordinadores de una división académica, integrantes de algún órgano o comisión institucional relacionada con nuestro objeto de estudio, lo que nos ha permitido enriquecer nuestra mirada para el análisis del ejercicio de la investigación y la formación de investigadores.

Con excepción de Condés (+), los otros tres integrantes del CA seguimos laborando en el ISCEEM. Además de las líneas de investigación del CA, desarrollamos proyectos en las de Educación, sociedad y cultura, Javier Morales, Práctica educativa Pedro Atilano, Filosofía y teoría educativa David Pérez, a partir de estudios relacionados con los procesos curriculares en educación media superior y posgrado, tutoría en secundaria y media superior, escuelas primarias multigrado y los sustentos teórico-epistémicos del campo educativo.

Todos los integrantes contamos con el Perfil Deseable del Prodep, reconocimiento que se otorga al personal de tiempo completo que labora en IES que cuenta con estudios de posgrado y cumple con estándares en relación con su productividad en docencia, tutoría y gestión académica; el líder pertenece al Sistema Nacional de Investigadores y es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; los cuatro colaboramos con la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y con la Red de Posgrados en Educación, A. C; hemos participado en

diferentes eventos académicos para difundir los resultados de los proyectos, así como para dialogar con otros investigadores en relación con los avances, resultados y problemas enfrentados.

Nuestros perfiles y trayectorias nos han permitido reconocernos en y con el objeto de estudio, así como en las formas de acercarnos y construirlo. Nuestras diferencias, más que generar fracturas o complicaciones, han enriquecido y condensado el trabajo colegiado desde la diversidad y la multirreferencialidad.

### 2.3 Referentes teórico-metodológicos: experiencias, saberes, tensiones y narrativas

El trabajo a través de un CA es en sí mismo ya toda una experiencia, que ha implicado la articulación de nuestros distintos perfiles, conocimientos, saberes e historias, en el desarrollo de un proyecto o propósito determinado; como lo menciona Zemelman (1987), somos los sujetos sociales quienes otorgamos un sentido y significado particular derivado de las condensaciones de los tiempos, contextos sociales y culturales en que nos desarrollamos, al tiempo que alimentamos la construcción de opciones de futuro diferentes.

De manera que cuando nos proponemos hacer un recuento y análisis de nuestras experiencias como integrantes de un CA, nos proponemos dar cuenta de las actividades que de manera individual o colectiva han modificado nuestras concepciones y prácticas educativas e institucionales, en relación con la producción de conocimiento y la formación para la investigación de manera colegiada; en este sentido, nos interesa dar cuenta de la manera en que eso que nos pasa, no depende exclusivamente de nosotros mismos, ni de lo que nos pasa sino de la manera en como habitamos o vivimos esa experiencia.

La experiencia significa algo que no depende de nosotros, dentro de lo que Larrosa (1998) llama principio de exterioridad, dice, para empezar la experiencia es “eso que me pasa”, algo que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis ideas y que no depende de mí saber, ni de mi poder; por lo que el eje temático de la experiencia que habita al sujeto y lo hace un sujeto de experiencia, es uno mismo.

Así, comprendemos las experiencias como portadoras y generadoras de un conjunto de saberes, que orientan o modifican a la vez las prácticas y concepciones educativas de quienes las adquirimos y acumulamos a través de lo que Tardif (2009) ha denominado saberes experienciales o existenciales que permiten reconocer a los maestros; nosotros agregaremos a los investigadores como sujetos que no sólo pensamos y actuamos con la cabeza (dimensión cognitiva), sino también a partir de la articulación de diferentes registros asociados con otras dimensiones: éticas, políticas y culturales.

Los saberes, surgen como una categoría que se opone a los denominados conocimientos científicos, teóricos o cognitivos y académicos, sustentados en un paradigma explicativo o empírico analítico; para en su lugar reconocer los conocimientos derivados de las experiencias, las vivencias, las historias y creencias personales, es decir, los denominados saberes cotidianos, experienciales y prácticos de los sujetos.

Como integrantes del CA, en nueve años de trabajo hemos documentado, analizado y publicado este tipo de experiencias y saberes asociados con la formación para la investigación por

medio de los proyectos desarrollados, pero consideramos que como docentes, investigadores y tutores hemos adquirido también y acumulado otros tantos asociados con lo que implica el trabajo colegiado, el objeto de estudio y líneas generadoras de conocimiento del cuerpo académico: la formación para la investigación.

Estas experiencias y saberes están mediados por las tensiones que el trabajo colegiado y la formación para la investigación enfrentan o producen en los posgrados en educación, debido a la dificultad de articular de manera coherente los elementos, factores o condiciones asociados con las dimensiones sociales e institucionales, con las particulares y subjetivas que intervienen en dichos procesos.

La categoría de tensiones la retomamos de Laclau (2006), quien señala que esta se genera cada que coexisten dos o más elementos que son necesarios en una relación o proceso, pero que son incompatibles entre sí, “esto significa que donde hay una tensión entre el elemento diferencial y el elemento equivalencial, esta tensión no puede ser superada sino a través de maneras deformadas de representación; esto es, hay tensión siempre que dos elementos necesarios no pueden cristalizar en una relación de articulación positiva entre ambos (Laclau, 2006, en De Alba, 2017, p. 296).

Como lo veremos más adelante en la formación para la investigación son muy comunes las tensiones que se generan, cuando por un lado desde la dimensión institucional, dentro de sus propósitos, se establece como prioritario la producción del conocimiento y el trabajo colegiado, pero sus estrategias se sustentan en una lógica de control académico administrativo, intentando por todos los medios hacer una equivalencia entre ambos principios, el resultado es siempre catastrófico. Estas son algunas de las razones que nos hicieron tomar la decisión de sistematizar y analizar las experiencias, saberes y tensiones que como integrantes de un CA habíamos adquirido y acumulado, pero no compartido, con el propósito de dar cuenta no sólo de la manera en que, consideramos, las dinámicas institucionales han sobredeterminado (Althusser, 1967) el trabajo colegiado, sino también de la forma en que este ha incidido en la vida institucional y en nuestros propios procesos de formación; para lo cual nos apoyamos en lo que Lyotard (1993) considera como la mejor estrategia para dar cuenta de este tipo de saberes: la narrativa.

El argumento en que se sustenta Lyotard para afirmar lo anterior, es que el saber utilizado en los actos del habla no se reduce a derivado de la ciencia ni a los conocimientos contenidos en las teorías orientados a describir los objetos o explicarlos con un sentido denotativo o descriptivo, como los derivados de la lógica racional y científica, propia de la Modernidad, desde la cual se intenta silenciar, rechazar o negar otro tipo de saberes provenientes de otros ámbitos como la vida cotidiana, que tienen tanta o en algunos casos más importancia que los denominados por la ciencia, pues pueden armonizar más con la costumbre y la cultura de una comunidad.

De manera que si bien, el saber científico se formula a través de las disciplinas, las teorías o los axiomas que las estructuran, el saber narrativo se formula y expresa a través del relato, y la narrativa es el medio a través del cual podemos recuperarlo y analizarlo.

En este sentido, la naturaleza de nuestro objeto de estudio y el propósito planteado nos demandó recuperar aspectos significativos de las trayectorias académicas y profesionales de los

tutores del posgrado, a partir de sus relatos y narrativas que nos compartieron, y ahora nosotros retomamos, para lo cual seguimos algunas rutas que se centraron en la narrativa, metodología relacionada con las historias de vida, autobiografías, relatos de vida y trayectorias profesionales.

En nuestras investigaciones trabajamos las narrativas, como las concibe Chase (2015), historias cortas cuando se refieren a un acontecimiento particular, historias extensas cuando abordan un aspecto significativo de nuestra vida o una narrativa completa cuando se relata desde el nacimiento hasta el presente. No optamos por éstas últimas, sino por las historias cortas que nos permitieran compartir algunos aspectos de nuestros “relatos de vida” profesional o “narrativa personal”, los cuales se centraron en aspectos significativos sobre el ejercicio y formación para la investigación, enfatizando el trabajo colegiado, la producción de conocimiento y la formación de investigadores.

Los autores que nos brindaron los argumentos para comprender los relatos de vida profesional fueron Ricoeur (1995) y Lyotard (1993) quienes asocian la narrativa con la costumbre, la cultura de una comunidad, a un saber hacer, aun saber ético y sensitivo que se configura temporalmente. Por su parte, autores como (Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M, 2001), nos permitieron comprender la narrativa como la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, es una particular reconstrucción de la experiencia, por lo que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedió o vivido (Ricoeur, 1995).

Medina (2000) apoyada en Huberman, Thompson y Weiland, (2000), Serrano y Ramos (2011), nos permitió reconocer las posibilidades que tienen las narrativas, en la modalidad de trayectorias profesionales como una manera de estudiar y conocer nuestra vida profesional, a partir del trabajo colegiado orientado a la producción de conocimiento.

Para la formación para la investigación, otro de los referentes teóricos en nuestros estudios, nos apoyamos en autores como Moreno (2010), quien señala que esta tiene que ver con el acceso a la cultura de producción de conocimiento en una disciplina determinada y en Sánchez Puentes (2010), quien la comprende como el conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño de actividades asociadas a la producción de conocimiento.

Por nuestra parte, entendemos la formación para la investigación como el conjunto de concepciones y dispositivos que se generan y ponen en juego para que una persona o grupo se apropie de un capital académico-cultural; y desarrolle una serie de habilidades, destrezas y competencias propias del oficio de la investigación, con el propósito de producir conocimiento original o aplicar el existente para atender las problemáticas sociales y disciplinarias de un campo en particular (Pérez, D., Atilano, P. y Condés, F. 2017 p. 29).

Fue a partir de estos referentes teóricos y metodológicos como iniciamos la aventura formativa que contribuyó a la construcción de la mirada para la investigación y elaboración de nuestras narrativas.

### 3. SEGUNDA PARTE: NARRATIVAS EN TORNO AL TRABAJO COLEGIADO

#### 3.1 Qué cosa fuera, si fuera de otra manera

Jesús Francisco Condés Infante (+)

*Y no hay en América, ni tal vez en el planeta, país de mayor profundidad humana que México y sus hombres. A través de sus aciertos luminosos, como a través de sus errores gigantescos, se ve la misma cadena de grandiosa generosidad, de vitalidad profunda, de inagotable historia, de germinación inacabable.*

Pablo Neruda... "Confieso que he vivido".

El contenido de este escrito da cuenta de mi experiencia como integrante del Cuerpo Académico "Formación para la investigación y eficiencia terminal en los posgrados en educación", en el ISCEEM. Lo que presento es el producto de mi propia intersubjetividad y su exposición es el resultado de mi percepción en relación con lo que he vivido desde mediados de 2010, tiempo en que se formó dicho cuerpo académico. Tengo que aclarar que estoy adscrito a la Sede Toluca del ISCEEM, ya que algunos pormenores expuestos más adelante podrán ser razonados con más precisión considerando este dato.

El contexto: a poco más de 27 años de pertenecer al ISCEEM, he estado consciente de que el Instituto no cuenta con las condiciones más favorables para realizar la tarea de la investigación educativa, a pesar de ser una institución que entre sus prioridades menciona este objetivo; las carencias se dejan ver en algunos aspectos: no tiene un presupuesto *ex profeso* para financiar esa tarea; su acervo bibliográfico es muy pobre si consideramos la extensa cantidad de publicaciones que se han hecho sobre el campo educativo en los últimos diez años, durante los que no se han destinado recursos para este rubro, no se tiene suscripción a revistas periódicas especializadas, y el poco material que llega a ingresar es por donación.

Considero que la situación es bastante grave, pues a pesar de que en los últimos años ha crecido la infraestructura física, los espacios de trabajo no son los más apropiados para el desempeño académico; el esquema administrativo no es el más conveniente para las labores que se realizan, se ha priorizado el control en lugar de flexibilizar los procesos como apoyo al trabajo académico; el servicio del área de informática hace un gran esfuerzo por dar un buen servicio, sin embargo, hay muchas cosas por hacer, como actualizar y dotar de nuevos equipos más eficientes, sobre todo en las divisiones académicas donde las condiciones son más precarias, aún más si reconocemos que las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en un servicio de primera necesidad. Soy consciente de estas condiciones poco favorables (aunque las cosas no siempre fueron así), sin embargo, estoy convencido de que el factor humano es lo más importante, y en este sentido, tengo la certeza de que aun en la adversidad institucional se pueden hacer cosas importantes. Estas líneas tienen el propósito de dar cuenta de ello a partir de mi incorporación al CA al que pertenezco.

El inicio: en este contexto, y ante la invitación de David Pérez, acepté formar parte del cuerpo académico, en otro tiempo ya había tenido la oportunidad de trabajar con él, la experiencia

había sido bastante favorable y halagüeña. El equipo se integró también con Pedro Atilano, con quien también había colaborado, lo que nos daba la convicción de que “se podía trabajar bien”; posteriormente, se integró con nosotros Javier Hernández.

Al inicio fue importante sentarnos a dialogar y de alguna manera definir el tema a investigar y el sustento teórico y metodológico que le íbamos a dar al trabajo, exponiendo nuestras inquietudes y puntos de vista. Fue fundamental también escucharnos y llegar a los consensos y acuerdos en torno a la dinámica de trabajo, los tiempos y las tareas que cada uno tendríamos que hacer para que las reuniones fueran ágiles, productivas y avanzáramos en el proyecto.

El diálogo académico: cuando se trata de realizar trabajo en equipo y de forma colaborativa, este punto es imprescindible, sobre todo porque en el equipo se conjugaron distintas formaciones profesionales, trayectorias académicas, historias de vida e intereses personales, inclusive distintos estilos de trabajo. Este diálogo e interacción, en lo personal fueron muy significativos, ya que me permitieron romper con el aislamiento académico con el que se solía trabajar de manera individual en la frialdad del cubículo –en un instituto de por sí ya frío, sobre todo en el invierno–, donde uno se las tiene que arreglar por cuenta propia. El diálogo, sobre todo el académico, no se dio por casualidad, fue una estrategia de trabajo que se fue nutriendo con el tiempo; es decir, es una construcción que requiere de la voluntad y la participación de todos los integrantes del equipo. La posibilidad del diálogo me ha permitido realizar la investigación de manera compartida y más dinámica, lo que ha resultado bastante grato y satisfactorio.

Sobre la organización: sin duda, establecer acuerdos en un equipo de trabajo –sobre todo cuando pensamos que nos abriga un espíritu democrático– puede ser complicado, genera conflictos, resistencias y tensiones entre los integrantes; sin embargo, tengo la certeza de que ese no ha sido nuestro caso. Considero que la posibilidad y la libertad con la que hemos trabajado, nos han dado la oportunidad de tomar la palabra y escucharnos, cuando ha sido necesario, lo cual ha hecho que la atmósfera de trabajo sea cordial y amigable, sin perder la jerarquía y la función que cada uno hemos asumido. Aquí ha intervenido un factor determinante, que es la capacidad de liderazgo asumida por el compañero David Pérez. Estoy convencido de que tanto en una institución como en un equipo de trabajo y organización de un cuerpo académico, el liderazgo que impere será determinante. David ha sido el orquestador de la organización del CA, siempre con nuevas propuestas, con ideas para el trabajo y con una actitud democrática y propositiva. Dicho lo anterior, he podido adaptarme a los tiempos, las necesidades y compromisos que hemos asumido en estos años de trabajo.

El reconocimiento: en el ambiente académico, al menos en el campo de la investigación educativa, en mi apreciación subjetiva y personal, en los últimos años ha imperado una lógica por la hegemonía del poder, que en los hechos se traduce en la pertenencia a grupos ya consolidados en instituciones con un cierto reconocimiento y que trae como resultado una especie de exclusión para los que no pertenecemos a tales grupos. Al interior del CA y como investigadores educativos y sujetos sociales, más bien ha imperado la ética del reconocimiento, es decir, más allá de nuestras cualidades y deficiencias –esto lo digo por mí–, he sentido el reconocimiento de parte de los demás integrantes del CA, es decir, ha sido grata la valoración que he tenido y me han mostrado todos los compañeros del equipo. En este punto, quiero destacar que, infortunadamente, no sucede lo mismo con la dinámica institucional, pues no se muestra ningún tipo de reconocimiento,

toda vez que de manera inédita, el CA está en el nivel de *en consolidación*. La ética del reconocimiento ha posibilitado un ambiente cordial para el trabajo tanto de manera individual como colectiva. Aprovecho este espacio para hacer un reconocimiento a mis compañeros del CA por sus tiempos y conocimientos compartidos, pero sobre todo, por su gentileza, su compañerismo y su espíritu de colaboración.

Sobre la formación: con el correr de los años –de mis años–, en mi quehacer profesional, me di cuenta de que estaba cayendo en una especie de estancamiento y apatía por el trabajo académico, claro, siempre cumpliendo con la responsabilidad asumida. Dicho sea de paso, no es que en el ISCEEM impere la costumbre de dialogar con las ideas, debatir en foros, presentar avances de investigación, cuando esto se logra es más bien a título personal o gracias a pequeños grupos de trabajo que sin duda, afortunadamente, existen. Me atrevo a decir que más bien impera un individualismo académico donde cada uno vela por sus intereses y necesidades. Mi desempeño en el CA ha representado una oportunidad para “sacudirme”, para generar ideas, desafiar nuevos temas y metodologías de investigación y crear discursos novedosos –al menos el propio–. El trabajo en el CA ha tenido sus variaciones, en tiempos de más o menos actividad; también me ha permitido renovar y accionar mi espíritu de trabajo y el gusto por la vida académica, lo cual considero importante para mi formación profesional: leer estudios originales, atreverme a producir textos académicos, pero sobre todo, como diría Kant, aventurarme a pensar. Tengo la creencia de que el pensar y la razón son fundamentales para la formación académica.

Más allá de la frontera de la academia: en este punto quiero destacar un asunto que considero vital: me refiero a la vivencia cotidiana en el equipo. Cuando he tenido la oportunidad de asistir a eventos académicos o reuniones de trabajo de otras instituciones, veo que se guarda cierta formalidad, es decir, parece que esta característica es más importante que el asunto que los convoca. Si bien la pertenencia al CA nos requiere para el trabajo académico, en este caso hemos podido trascender dicha “camisa de fuerza” para crear lazos de amistad, lo que ha favorecido un ambiente cordial y amigable, por supuesto, distinguiendo cuando hay que trabajar y cuando se puede convivir. El intercambio académico ha traído como resultado la producción de un libro, otro que está en puerta y un buen número de ponencias publicadas en memoria de eventos académicos a los que hemos asistido.

Por otra parte, la convivencia cotidiana ha acrecentado la confianza, el compañerismo y la camaradería, por medio de muestras de solidaridad, empatía, respeto, admiración y reconocimiento, entre algunos otros elementos. Solo por citar algunos ejemplos, nos hemos acompañado en ver crecer y desarrollar a nuestros hijos –preocupación que sin duda compartimos–, en la despedida de algunos de nuestros seres queridos en su “viaje sin regreso”. Han sido largas y provechosas las charlas amenizadas con la degustación de algún vino tinto, hablando de libros, literatura, cine, la familia, reflexiones existenciales, compartiendo nuestros malestares y preocupaciones, tristezas y alegrías. Esta experiencia es lo que, en lo personal, me permite afirmar que el CA es un verdadero equipo de trabajo, yo diría que consolidado –más allá de la clasificación hecha por el Prodep–. Toda esta experiencia, fruto de la convivencia con los compañeros, ha posibilitado que mi estancia haya sido y siga siendo cordial, lo cual he disfrutado y a veces también sufrido; por supuesto que también he de reconocer a otros queridos compañeros y amigos del Instituto que también han aportado para hacerme grata la estancia cotidiana en mi espacio laboral.

Sobre el tema que nos ocupa: la formación para la investigación es un tema que, junto con el cuerpo académico, he tenido en la mirilla de la investigación casi por una década, pero en el que he estado involucrado desde que trabajo en el ISCEEM, hace poco más de 27 años. Tengo que reconocer que con el paso del tiempo, todos en el equipo hemos podido tener en la mira el tema que desde un principio nos convocó, el recorrido también nos ha abierto otras posibilidades de lectura y de abordaje. Son dos asuntos particulares los que me resultan de interés para reflexionar y seguir investigando: el primero tiene que ver con el papel tanto del tutor como de los comités tutoriales. Recientemente, tuve la oportunidad de asistir a dos exámenes profesionales, uno de la licenciatura en Física, en la Facultad de Ciencias de la UNAM, y otro de maestría en Antropología Física, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En ambos casos me sorprendió sobremanera la actitud asumida por los tutores principales, mostrando la corresponsabilidad que tienen en la terminación de las tesis; se asumen como una especie de coautores de los trabajos, reconociendo los logros y las carencias cuando los demás integrantes del sínodo intentan cuestionar injustificadamente o intimidar al sustentante.

En la experiencia que tengo como director –ahora se le nombra tutor– de tesis de maestría, he reconocido que, como tal, soy responsable, al igual que el tesista, de la calidad de los trabajos. Traigo a cuenta el tema porque considero que este no es el común denominador a nivel de licenciatura y posgrado, por supuesto me atrevo a decir que no es lo que sucede en el ISCEEM, con sus muy honrosas excepciones. Me parece que el asunto no es de menor importancia. El otro aspecto tiene que ver con el tipo de alumnos que ahora ingresan a los posgrados, particularmente en el Instituto, que es de donde tengo más información porque además estoy involucrado; los intereses académicos y personales, así como las edades, las trayectorias académicas y profesionales de los alumnos son muy diversificadas. Quiero llamar la atención sobre todo en los intereses académicos que tienen los alumnos al ingresar a un programa de posgrado en Educación. Hay que recordar que nuestros alumnos son profesores, en su mayoría, de educación básica y media superior, algunos con cargos directivos, por lo que las expectativas de su formación no siempre concuerdan con las de los académicos ni de los tutores, lo que ocasiona fuertes tensiones y a veces serios conflictos; en fin, estas tendencias hacen que el tema sea relevante, pertinente y necesario de estudiar.

Palabras finales: lo que escribió Neruda en los años cuarenta al describir al México de entonces parece que sigue vigente; ahora creo que se avizoran tiempos mejores en este México que me ha tocado vivir, con sus aciertos y sus errores. Me considero un trabajador de la educación que nunca ha perdido la esperanza. Tengo la convicción de que la pertenencia a este cuerpo académico es una oportunidad de contribuir de alguna manera a crear un México más justo, incluyente y democrático. Y si alguien escribe la historia del ISCEEM, es posible que el cuerpo académico ya tenga un lugar en esa historia.

### 3.2 El cuerpo académico. Narrativa de una experiencia de formación

Javier Hernández Morales

Formar parte del Cuerpo Académico “Formación para la Investigación y la Eficiencia Terminal en los Posgrados en Educación”, a partir de mi incorporación en 2014, ha implicado retos, tensiones

y aprendizajes, pero al mismo tiempo posibilidades de innovar mi tarea de investigar, todo ello ha derivado en una manera diferente de vivir y mirar esta responsabilidad académica, gracias a la participación en los diversos proyectos de investigación, eventos y encuentros derivados del trabajo en el CA. En este apartado recupero, mediante mi narrativa, los haceres y quehaceres como acontecimientos y sucesos, en tanto vicisitudes como una impronta profesional marcada por la experiencia construida a partir de sucesos y acontecimientos que entrelazados nos conforman como sujetos y nos sitúan en un lugar dentro de la realidad; a partir de un proceso de formación continuo y permanente de encuentros y desencuentros que constituyen nuestra subjetividad (Yuren, 2005), todo ello a partir del tiempo que llevo participando con un grupo de colegas, de quienes he aprendido y, al mismo tiempo, prolongado la mirada en la insoslayable tarea de investigar.

### *3.2.1 Incorporación al cuerpo académico como un proyecto profesional*

El ISCEEM, como institución de educación superior, tiene la necesidad de profesionalizar su planta académica a través de diplomados, formación en programas de posgrado, participación en redes y CA; algo que en la última década ha motivado la inquietud de algunos académicos del instituto, tiene que ver con su participación en programas de estímulo profesional a través de la evaluación del trabajo realizado, como es el Prodep y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Actualmente, en el instituto, algunos académicos forman parte de estos programas.

Mi participación en el grupo responde a la invitación realizada por los colegas cuando culminé el programa de doctorado en Ciencias de la Educación, con el propósito de nutrir los trabajos derivados del proyecto de investigación e incorporar académicos de otras divisiones. Cuando me incorporé, habían concluido el proyecto con financiamiento iniciado en 2011. Mi colaboración en ese momento fue de apoyo en la revisión técnica y editorial, como actividad previa a la dictaminación del libro, tareas que me dieron la oportunidad de integrarme académicamente y entender lo que implicaba pertenecer a un CA como ese.

Mi trabajo más formal se dio a partir del segundo proyecto que desarrollamos entre 2015 y 2017, referido a las experiencias y saberes sobre metodología y didáctica de la investigación, en el que cada uno trabajó una etapa de la investigación (problematización, uso de la teoría, análisis y sistematización de la información, y redacción del informe final), a partir de las experiencias y saberes construidos por los académicos en la tutoría y asesoramiento de trabajos de investigación, así como en el desarrollo de sus propios proyectos.

La participación en los proyectos, tareas y eventos como parte de los trabajos del CA, han permitido fortalecer mis experiencias y saberes relacionados con la investigación y la práctica profesional en el posgrado, lo que ha implicado un compromiso ético con los compañeros para corresponder a la oportunidad brindada, compartiendo con ellos y el Instituto, a través de un posgrado público, un espacio académico de investigación y formación para formar, actualizar y profesionalizar al magisterio del estado; fomentar y desarrollar investigación educativa (ISCEEM, 2011).

Este compromiso no se deriva sólo de una construcción individual, reconozco el profesionalismo que los colegas han mostrado; desde mi llegada al CA me di cuenta de su responsabilidad

y entrega con cada una de las tareas que realizaban. Por eso, el proyecto profesional que asumí se fincó en el compromiso por corresponder a los compañeros que me dieron la oportunidad de participar en este espacio de formación y aprendizaje, así como con todo lo que el ISCEEM me brinda para desempeñarme profesionalmente y que ha influido en la innovación de mi quehacer académico cotidiano.

De manera, que pertenecer a este CA tiene implicaciones que van más allá del desarrollo de investigación para generar y difundir conocimiento; es identificarse con un proyecto profesional donde emergen y se entretajan subjetividades que también nos conforman a quienes estamos dedicados a la investigación y a la formación de profesionales de la educación.

### *3.2.2 Tensiones y retos ante una nueva experiencia de investigación y formación*

Formar parte del CA, desde el principio, representó una oportunidad de encarar mi tarea profesional dentro del Instituto desde otros horizontes. Si bien al incorporarme contaba con el grado de Doctor en Ciencias de la Educación y una experiencia académica de 11 años en el ISCEEM, el trabajo en este colectivo representó un nuevo reto nada fácil de enfrentar en los primeros momentos.

Me convencí de que implicaría un proceso de adaptación en el que había necesidad de distribuir tiempos destinados para atender tanto las funciones sustantivas del Instituto (docencia, investigación y, difusión y extensión) así como las que el CA demandaba (reuniones, tareas, investigación, asistencia a eventos, por mencionar algunas). Reconozco también que este proceso de adaptación implicó conectarme y empaparme de lo que en ese momento los compañeros estaban trabajando, ¡no fue fácil!, pues si bien la temática de la formación para la investigación y la eficiencia terminal en los posgrados no era ajena a mi quehacer profesional, no había tenido la oportunidad de trabajarla como objeto de estudio de un proyecto; mi campo de investigación se había movido en las escuelas multigrado de educación básica en contextos rurales.

Las primeras reuniones de trabajo fueron complicadas, en el sentido de tener que adentrarme en las discusiones en aras de aportar para la construcción y toma de acuerdos. Por eso, a la distancia, veo que mi presencia en esos tiempos obedecía más a la escucha y apropiación de lo que ahí se discutía y construía, no obstante, esto siempre me motivó a la disposición por emprender una nueva experiencia, que hasta el día de hoy me ha dado muchos aprendizajes.

El tránsito vivido como proceso de adaptación a los trabajos del CA ha representado una experiencia construida por prácticas de investigación que de igual manera, son una oportunidad de formación, la cual entiendo como un proceso de desestabilidad en búsqueda de un equilibrio que da lugar a experiencias formativas, que el sujeto construye a partir de momentos de equilibrios y desequilibrios, tal y como lo plantea Yuren (2005). De ahí que incursionar en un nuevo proyecto de investigación, desde el primer momento, implicó reconocerme en mis limitaciones para después documentarme y apropiarme de referentes teóricos a través de lecturas constantes que me permitieran prolongar la mirada en torno a los procesos de formación e investigación en el posgrado.

Del mismo modo, he tenido la oportunidad de nutrir y compartir experiencias y saberes con los colegas en torno a temas de investigación, los cuales he puesto en marcha durante el acom-

pañamiento y tutoría para la elaboración de las tesis de grado de los estudiantes, así como en la participación de comités tutoriales en los programas de maestría y doctorado, como espacios de diálogo y reflexión de la investigación que los estudiantes llevan a cabo. Por ello, veo que la producción del CA ha tenido incidencias en la formación para la investigación de los estudiantes y tesistas a quienes acompañamos en los posgrados del Instituto.

Otra experiencia de formación tiene que ver con la participación en diferentes eventos y encuentros con otros CA, donde hemos tenido la oportunidad de compartir experiencias y saberes contruidos como equipo. Esto también nos ha fortalecido porque permite prolongar nuestra mirada en relación con los procesos de investigación llevados a cabo por otros colegas, al tiempo que vemos la manera en que los conforman desde sus condiciones institucionales.

Una de mis inquietudes en este proceso de formación, caracterizado por los momentos de desequilibrios como tensiones ya compartidas, tiene que ver con la exigencia personal para lograr la obtención del Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable por dos razones: la primera, porque es un criterio considerado en las reglas de operación del Prodep para quienes participamos en algún CA y la segunda, porque los compañeros ya contaban con este reconocimiento, lo cual implicaba un compromiso personal e institucional; por ello, a partir de la convocatoria de 2016, decidí participar, por fortuna logré obtenerlo. Este reconocimiento ha implicado una exigencia profesional, sobre todo en lo que a la producción derivada de la investigación y docencia se refiere, al tiempo que he podido articular mis tareas académicas con las del CA.

### *3.2.3 El tránsito a la línea de investigación y generación de conocimiento del CA*

Un asunto presente en esta experiencia está relacionado con la articulación disciplinaria de las líneas y campos de generación de conocimiento. Mencioné ya, que antes de mi incorporación al CA cursé el doctorado en el ISCEEM, donde desarrollé un proyecto de investigación ubicado en la línea de Educación, Sociedad y Cultura y en el campo de conocimiento Educación, Cultura y Diversidad Cultural, desde donde venía trabajando y dirigiendo tesis con temas relacionados a la escuela multigrado, maestros e infancias en el contexto rural.

Debido a las tareas que el proyecto del CA demandaba, tuve que dejar pendiente la continuidad de la investigación del doctorado; no obstante, en mi relación tutorial con los estudiantes de maestría, no me he alejado de lo rural, la escuela multigrado y los sujetos que la hacen posible. Continué acompañando trabajos de investigación sobre las temáticas relacionadas con los referentes que he construido en mi trayectoria antes y durante del doctorado; del mismo modo, mi participación en los diferentes congresos, se sigue dando en la línea y campo de investigación mencionados. Esto ha requerido procurar un equilibrio entre mi capital teórico en un campo de conocimiento específico y lo que el CA me posibilita a partir de un proyecto relacionado con la formación para la investigación en los posgrados.

Actualmente, en el CA convergen líneas de generación de conocimiento derivadas de los intereses académicos de quienes formamos parte de este espacio de trabajo, pero de alguna manera nos hemos articulado interdisciplinariamente con el proyecto de las experiencias y saberes sobre metodología y didáctica de la investigación en los posgrados, que recién hemos concluido. Por

ello, un cuerpo académico es una comunidad científica donde se produce y aplica conocimiento, además de innovar a través de una o varias líneas de generación de conocimiento.

De ahí, el proyecto y la temática que nos articulan, se han fortalecido a partir de las líneas de investigación trabajadas por cada uno de nosotros, si bien contamos con referentes distintos, hemos logrado condensar las tareas en un proyecto común que tiene por eje transversal la formación para la investigación y la eficiencia terminal en los posgrados en Educación.

### *3.2.4 Los horizontes del Cuerpo Académico*

Por ahora, he dado cuenta del trayecto en la experiencia de formación que ha implicado pertenecer a este CA al compartir las crisis, movimientos y tensiones que me han permitido construir aprendizajes a partir de nuevas maneras de mirar y llevar a cabo la investigación; apropiándome de saberes en la interacción cotidiana con mis colegas y los de otras instituciones; no descarto las tensiones vividas como momentos de desequilibrio que me han hecho posible dibujar un camino en un espacio académico en el que también me he formado.

Considero que nuestro CA poco a poco ha construido una trayectoria importante a partir de las múltiples tareas derivadas en cada uno de los proyectos que hemos culminado. Es importante mencionar que también hemos logrado consolidar una línea de investigación, a partir de la exigencia académica ante las metas propuestas en los proyectos desarrollados, así como de los factores provenientes de las dinámicas y condiciones institucionales que han incidido significativamente en nuestro quehacer profesional.

La experiencia construida durante este tiempo me permite avizorar horizontes donde el CA se fortalezca mediante la continuidad de nuestros proyectos, así como de la consolidación de nuestras líneas de investigación. Aún existe la necesidad de prolongar nuestros intercambios con otros CA que nos permitan formar parte de redes académicas para la producción de conocimiento científico asociado a la formación para la investigación.

## **3.3 Caminar en dirección de la formación. Experiencias en el desarrollo de un cuerpo académico del ISCEEM**

Pedro Atilano Morales

Esta narrativa tiene el propósito de exponer algunas experiencias formativas que se gestaron al momento de integrar y desarrollar un cuerpo académico en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

En el CA hemos construido proyectos, desarrollado investigaciones, enfrentado retos, fomentado habilidades y experimentado preocupaciones, desvelos, angustias y satisfacciones, entre otras vivencias, que nos han resultado formativas a sus integrantes. Los procesos de formación y construcción de conocimiento que vivimos, como lo señala Zemelman (2009), no devienen sólo con inteligencia o con información, también construimos con deseo, expectativa, imaginación, intuición y voluntad. Por otro lado, este mismo autor plantea la noción de camino y la necesidad de avanzar

para encontrarse; en este sentido, viví al CA como una posibilidad de encuentro, de construcción de conciencia y de asumir responsabilidades sobre los sucesos del pasado y del presente.

En esta narrativa expongo dos apartados: el cambio de marcos teórico-metodológicos en el desarrollo del CA y algunos desplazamientos significativos en mi proceso formativo.

### *3.2.1 Del camino andado a la exploración de nuevos marcos teórico-metodológicos. Trazando el sendero*

La investigación es una de las funciones sustantivas del ISCEEM que se organiza y desarrolla a través de líneas de investigación.<sup>2</sup> Tradicionalmente, sus académicos se adscriben a una de las líneas para realizar sus proyectos de manera individual, de forma esporádica se desarrollaban experiencias en colectivo. Fue hasta el año 2010 cuando se crearon los CA para desarrollar investigaciones bajo esta nueva modalidad, con la intención de participar de los beneficios que el Promep ofrecía en ese tiempo.

En mi caso, era uno de los académicos que había desarrollado proyectos individualmente en la línea de investigación de Práctica Educativa desde mi incorporación al ISCEEM en 1995, en la División Académica Tejupilco, donde estuve adscrito hasta el año 2010; los objetos construidos estaban relacionados con el estudio de los profesores, sus prácticas y saberes docentes en el nivel básico, en especial de escuelas multigrado.<sup>3</sup> Colaborar con el CA implicó incursionar en un nuevo campo de investigación, cambiar de tema, la aventura ahora sería construir objetos de estudio referidos a la formación para la investigación, un cambio radical que impactó en la conformación de nuevos marcos referenciales, teóricos y metodológicos.

Los referentes teóricos que habían apoyado mis investigaciones previas a la integración del CA se relacionaban con la vida cotidiana, práctica educativa, saberes docentes y cultura escolar de profesores en escuelas multigrado; los autores trabajados eran Heller, Rockwell, Mercado, Piña, Acchilli, Medina, Fierro, Fortoul, Rosas, Uc Mas, Salgueiro, Tardif, Bustos, Ezpeleta, Fuenlabrada, Weiss y Mcewan; Viñao, Julia y Geertz. Metodológicamente, me apoyaba en enfoques cualitativos, como la etnografía, con Woods, Rockwell y Bertely; y en la investigación-acción con autores como Elliot, Carr, Kemis, Lewin y Latorre.

En tanto objeto de estudio del CA, tenía como propósito sistematizar las experiencias y saberes acumulados por los académicos del posgrado, lo que demandó referentes teóricos planteados por Sánchez Puentes, Arredondo, Moreno, Pérez y Durán sobre los estudios en el posgrado; y de referentes metodológicos asociados con lo biográfico, la narrativa, los relatos y trayectorias profesionales con autores como Ricoeur, Bolívar, Medina, Huberman Michel, Charles L. Thompson, Steven, Weiland, Chase y Suárez.

Estos autores brindaron elementos para significar los entramados, los relatos entrecruzados, las complejas relaciones, las contradicciones y los recuerdos, entre otros aspectos que ayudaron

<sup>2</sup> Las líneas de investigación del ISCEEM son: Currículum e Institución Escolar; Educación Matemática; Práctica Educativa; Formación de Docentes; Sistema Educativo del Estado de México; Política y Administración de la Educación; Historia de la Educación; Filosofía y Teoría Educativa; Educación, Sociedad y Cultura.

<sup>3</sup> Una escuela primaria multigrado es aquella que ofrece atención pedagógica a estudiantes de distintos grados en un solo espacio, es decir, un profesor atiende a más de un grado simultáneamente en la misma aula.

a configurar narrativas, al tiempo que dieron la posibilidad de significar, construir y reconstruir historias o sucesos del pasado.

Declaro que el marco referencial construido sobre la narrativa resultó significativo, sin embargo, la experiencia acumulada en el manejo de la etnografía y la investigación-acción resultó una herramienta determinante no sólo durante el trabajo de campo, sino también en el tratamiento de la información empírica; los análisis e interpretaciones que realicé tomaron como referencia el proceder etnográfico en la reconstrucción de los retratos narrativos.

### 3.2.2 *Caminar para encontrarme*

En el año 2010, cuando se integró el CA, me encontraba atrapado en un doctorado que había iniciado cuatro años atrás; por distintas circunstancias no lograba culminar con el proceso para la obtención del grado, entonces me invitaron a participar en el cuerpo académico y no dudé en incorporarme, conocía a los investigadores que lo integrarían, sabía de su profesionalismo, compromiso y trabajo. En la segunda mitad de la década de los noventa, participamos en una comisión encargada de la evaluación del plan de estudios de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM, actividad que me permitió conocer la forma de trabajo, posicionamiento, experiencias y apuestas académicas de cada integrante.

En el inicio de las actividades del CA no dimensioné las implicaciones que esto representaba: cambio de objeto de estudio, desplazamiento a otras líneas de investigación; nuevos marcos epistemológicos, teóricos y metodológicos; trabajo en equipo, tiempos distintos en la entrega de informes de investigación, viajes para entablar reuniones; asistencias a eventos relacionados con la temática de estudio; construcción de relaciones con grupos e investigadores afines al cuerpo académico.

En esta historia hay un aspecto que resultó muy formativo: el reconocermelo implicado con lo que comenzaba a investigar. Heller (2011) señala que una implicación se presenta porque hay una relación desde el sentimiento. Al incorporarme al CA comencé a experimentar una contradicción que desataba una serie de sentimientos que me vinculaban directamente con el objeto de estudio, es decir, mi situación de no obtener el grado de doctor constantemente se asomaba en cada uno de los pasos del equipo. El nombre que le dio origen al grupo: “Formación para la investigación en los posgrados en educación y la eficiencia terminal”, se convirtió en un reclamo constante sobre mi situación. En la problematización que realizamos sobre la eficiencia terminal en el posgrado estaban muy presentes cuestionamientos que se volcaban sobre mí.

Heller (2011) también plantea que la implicación es involucramiento activo, es decir, las trayectorias profesionales de los académicos del posgrado que colaboraron como informantes en la investigación, me sirvieron de espejo; al escuchar y después leer los relatos de estos académicos encontraba aspectos que no había enfrentado en mi propia formación como estudiante de un doctorado.

La primera investigación del CA arrojó información para comprender los procesos de formación de investigadores educativos, al tiempo que comenzó a tocar mi subjetividad y me motivó a profundizar en aspectos que me ayudaron a entender mis procesos. En el libro “Formación para

la Investigación en los Posgrados en Educación. Perfiles, Trayectorias, Experiencias y Saberes”, escribí el capítulo titulado “Trayectorias académicas y profesionales de docentes investigadores en el posgrado en educación”. En este analicé las relaciones académicas en las trayectorias profesionales de los investigadores del estudio, caractericé la manera en que los académicos se relacionan con los estudiantes del posgrado, la forma en que han configurado la tutoría y la dirección de tesis.

En las narrativas de los informantes y en algunos textos, como los de Moreno (2010), encontré historias parecidas a las mías; en ellas hallé procesos teñidos de humanismo y otros de angustias y pesares. Los temas principales en las relaciones académicas fueron: el humanismo, el reconocimiento del otro, la horizontalidad, las mediaciones institucionales, el trabajo, la sistematicidad y el orden. El análisis de estos aspectos, me permitió mirar lo que había vivido no sólo en el posgrado, sino además en mi historia personal, varias condiciones que son necesarias en la construcción de una relación académica no se cumplieron en mi proceso.

En el programa doctoral que cursaba había atendido la mayoría de los requisitos académicos para obtener el grado: entrega de avances parciales, tesis prácticamente terminada (me encontraba construyendo un apartado final y en revisión final del trabajo), presentaciones de avances ante el comité tutorial (faltó una, previa a la sustentación), estancia académica en el extranjero, artículo académico para su publicación (se encontraba en revisión); sin embargo, el aspecto que no logró llegar a buen puerto fue una relación académica que impulsara el desarrollo y culminación del proceso formativo. Lo que encontré en mí transitar fue una lucha de poder, una ponderación del ego por parte del tutor, un ambiente vertical, desconocimiento y desvaloración del otro.

En algún momento, cuando relataba esta situación, se me cuestionó el motivo por el cual no intenté cambiar la relación, por qué no defendí mi proceso y producción ante el tutor; la respuesta fue sencilla, pero muy dolorosa, no estaba preparado para defenderme; parece inaudito, a estas alturas de mi vida profesional todavía pesaba la imagen autoritaria del otro, imagen que desde la infancia en el seno familiar me fue inculcada y que las instituciones educativas fomentaron. El orden, el trabajo, el sometimiento, el silencio, el miedo, el desconocimiento del otro, entre otros aspectos, brincaron en el espejo de las narrativas escuchadas y leídas. Con el trabajo de investigación en el CA logré comprender que existen situaciones que se entrecruzan y determinan el tipo de formación o producción en los posgrados, una de ellas es el tipo de relación que se construye, la cual dependerá de varias condiciones.

Considero que la formación para la investigación es un proceso complejo y multideterminado, coloco el énfasis en las relaciones académicas porque ese aspecto fue el que se activó en mi sentir personal. Con los referentes epistemológicos, metodológicos y teóricos del CA, logré comprender-me en esta situación, reconstruir-me en ese aspecto y retomar el rumbo en la concreción de la obtención del grado.

Un viraje alcanzado con el CA fue el caminar acompañado, después de una serie de experiencias sobre la investigación en solitario, ahora los pasos se compartirían con otros. En 1995, cuando me incorporé a la División Académica Tejupilco del ISCEEM, sólo existían tres académicos de tiempo completo y dos contratados por horas. Cada uno estaba ubicado en una línea de investigación distinta, la de práctica educativa fue en la que realicé mis primeras investigaciones, in-

cluyendo las que me permitieron la obtención del grado de maestro y estudios de doctorado, las cuales desarrollé de manera individual y al inicio en solitario. Con la integración del CA en 2010, los procesos se desarrollaron en equipo y los tiempos y ritmos de la investigación se orientaron por las dinámicas del Prodep y del Instituto.

Las estrategias de trabajo, los compromisos, los acuerdos, el desarrollo de tareas, las movilizaciones a Ecatepec, Tejupilco, Toluca y otros lugares fuera de nuestra entidad, la lectura y la escritura, entre otras actividades y procesos, movilizaron en cada uno de nosotros una serie de habilidades y valores no exploradas con anterioridad, por ejemplo, la tolerancia a las particularidades del otro (cabe mencionar que nuestros perfiles profesionales son distintos: pedagogo, antropólogo y educadores), el diálogo en la mediación de toma de decisiones, la solidaridad más allá de los compromisos académicos, el reconocimiento del liderazgo del responsable del CA, la disposición a la escucha, el compartirse en las historias personales, académicas, discursivas y marcos teórico-metodológicos.

Con lo antes dicho, puedo asegurar que con el paso del tiempo y el desarrollo del CA hemos logrado una consolidación como equipo o comunidad de investigación; ahora entramos a una nueva etapa de evolución, más allá del reconocimiento del Prodep, nos encaminamos en interacción con otros cuerpos académicos o redes de investigación.

### **3.4 Experiencias, tensiones y saberes excluidos de los procesos de evaluación de los cuerpos académicos**

David Pérez Arenas

El registro y permanencia de todos los cuerpos académicos que aspiran a ingresar, mantener o cambiar su estatus ante el Prodep, están sujetos a un proceso de evaluación, con el propósito de valorar los avances y logros obtenidos en función de los criterios definidos para cada uno de los niveles a los que estos pretendan llegar; los criterios se definen en las “Reglas de Operación” que se emiten cada año y valoran lo que se considera da cuenta de la productividad del trabajo del personal académico de tiempo completo a partir de cuatro vertientes: docencia (seminarios impartidos), investigación (proyectos concluidos y publicados), tutorías (estudiantes atendidos y tesis graduados) y gestión académica (comisiones, dictámenes, diseño de planes de estudio, entre otros).

Tanto los criterios como los procedimientos de evaluación para decidir si se otorga o no el registro a un CA, si se le autoriza o no el cambio al nivel solicitado, en una primera lectura parecieran ser claros, coherentes y precisos, sin otro propósito más que promover el trabajo colegiado en las instituciones de educación superior, con la intención de apoyar la profesionalización del personal académico de las IES y el desarrollo de la investigación educativa; sin embargo, estos terminan por reducir la evaluación a una rendición de cuentas, a partir sólo de los productos sin considerar los procesos, mucho menos las experiencias y tensiones que en estos se generan.

Al respecto, me permitiré compartir algunas reflexiones derivadas de las experiencias que como responsable del CA he vivido en relación con los procesos de evaluación, resultado de las actividades realizadas con los proyectos trabajados, a partir de un diálogo crítico y reflexivo que

permita dar cuenta tanto de las tensiones que como colectivo hemos enfrentado en estos procesos, así como de las posibilidades que dichos programas nos han ofrecido para el trabajo colegiado, orientado al desarrollo de la investigación y a nuestros propios procesos de formación profesional relacionada con este campo.

Desde septiembre de 2010, cuando el Prodep nos otorgó el reconocimiento de “Cuerpo Académico en Formación”, a la fecha, marzo de 2020, nos hemos sometido a dos procesos de evaluación para solicitar nuestro cambio a “Cuerpo Académico en Consolidación”, en 2013 y 2016, lográndolo hasta el segundo intento, y en 2019 para el cambio a “Cuerpo Académico Consolidado”; los usos y efectos que han tenido estos procesos tanto en la dirección y administración como entre los compañeros académicos del ISCEEM, han sido variables y extremos, dependiendo de los resultados obtenidos: aceptado, permanecer, cambiar de nivel o retirarle el reconocimiento ante el programa; desde la congratulación, orgullo y uso para la acreditación institucional, hasta los de cuestionamiento, descalificación y desdén por todos ellos.

¿Cuál es el balance que puedo hacer de diez años de liderar un CA en cuanto a las experiencias que me dejaron estos procesos de evaluación y que paradójicamente han sido excluidas? Al igual que en el primer proyecto del CA, cuando hago alusión a las experiencias, no me refiero a los acontecimientos vividos o acumulados, como comúnmente se dice cuando se afirma que esta se obtiene con el paso de los años, sino a los acontecimientos que nos permiten reconstruirnos, narrarnos, formarnos y transformarnos al articular nuestras vivencias con los sentidos que le damos a nuestra vida y los significados que construimos en torno a ellas, a la manera en que vivimos, habitamos y pasamos por el mundo tal como lo refiere Larrosa (2006).

De manera que las experiencias asociadas con el cuerpo académico, al paso del tiempo, me permiten sostener que el trabajo colegiado es una de las posibilidades que nos ofrecen estos programas, pero vivida con muchas tensiones, sobre todo cuando las instituciones de educación superior, como el ISCEEM, se caracterizan por moverse entre la marginalidad que les dota el no ser ni una universidad ni una institución formadora de docentes como las normales, sino un instituto “sui generis” que ofrece posgrados para el magisterio y realiza investigación, pero en una condición adversa por su dependencia de la administración central, una ausencia de financiamiento y consecuente escasez de recursos para la investigación, la subordinación de las funciones sustantivas a la lógica administrativa y la endogamia institucional que lo caracteriza.

En este contexto también valoro la gestión por parte del Instituto para que, en 2010, la institución tuviera la posibilidad de participar en las convocatorias de los CA, lo que resultó un intersticio para la investigación, por lo que me decidí convocar a compañeros que, luego de mi experiencia al trabajar con ellos, podía asegurar tenían conocimiento e interés en los procesos de formación para la investigación y su incidencia en la eficiencia terminal de los posgrados, además por supuesto del compromiso institucional.

Casi de manera inmediata al registro, antes de que lográramos comprender las implicaciones del trabajo en un CA, salió la convocatoria para financiamiento de investigaciones; hicimos el registro, logramos que nuestro proyecto fuera evaluado favorablemente y se nos otorgara 60% del recurso solicitado; todo ello tan rápido que fue mayor la emoción por el logro obtenido, que la reflexión sobre los problemas e implicaciones que esto tenía, una de las más comunes, el des-

fase de la lógica de los tiempos académicos con los tiempos burocráticos y más con los políticos; en esto no opera el rigor con el que se definen los indicadores y se evalúa. En fin, sabíamos que contábamos con un recurso, pero no cuándo nos lo iban a proporcionar, aunque sí existía la obligación de desarrollar, concluir un proyecto y entregar el informe; había mucha presión, pero también emoción y más aún, múltiples experiencias derivadas del proyecto de investigación y del trabajo colegiado.

Las vivencias tenían que ver con el hecho de haber tomado como objeto de estudio a los compañeros del ISCEEM que más experiencias tenían en relación con la tutoría para la elaboración de tesis al contar con más graduados en la maestría, lo que nos dio la oportunidad de reconocer dos aspectos: la riqueza de experiencias y saberes que estos habían acumulado en relación con la metodología y didáctica de la investigación en el posgrado, y el aislamiento con el que desarrollábamos el trabajo académico; eran compañeros a quienes conocíamos de muchos años en el Instituto, con quienes habíamos convivido a diario, en ocasiones compartiendo el cubículo o el trabajo en una comisión; sin embargo, no habíamos tenido la oportunidad de contar con un espacio donde intercambiar nuestras experiencias académicas en un sentido amplio, es decir, incluyendo miedos, temores, problemas y errores que habíamos cometido en la difícil tarea ya no de enseñar o formar, sino de introducir a los maestrantes al oficio de la investigación, y por supuesto, las experiencias gratificantes que nos dieron seguridad y resultados, pero sobre todo, que nos dotaron de una autoridad académica en la formación para la investigación.

Lo anterior representaba un mensaje y corroboraba una situación: la ausencia del trabajo académico colegiado en una institución que entre sus objetivos y programas lo promovía como elemento sustantivo, pero lo real, era la soledad en que comúnmente se trabaja dentro de las instituciones, bien sea por el temor a mostrar nuestros errores y deficiencias o por arrogancia académica. Por lo pronto, el proyecto había abierto una puerta y posibilidad para el trabajo colegiado institucional.

Aunado a todo esto, la posibilidad del trabajo tanto con los propios integrantes del CA como con colegas de otras instituciones se fue diversificando y ampliando a partir de las numerosas e interminables reuniones destinadas no sólo a organizar y desarrollar las actividades, sino también para el análisis de la información e integración de los informes, en las que los tiempos reales rebasaban siempre los tiempos institucionales, y donde las fronteras entre los temas o discusiones académicas e institucionales, y las personales, familiares o sociales se diluían cada vez más, al igual que las horas y espacios en que se realizaban, pues podían darse en una de las salas del ISCEEM en los tiempos programados, en la sobremesa de la comida o a altas horas de la noche en el bar o habitaciones del hotel.

Las experiencias compartidas en estos espacios corroboraban uno de los supuestos que sostenía el proyecto: el ejercicio del oficio y la formación para la investigación están entrecruzados por una multiplicidad de saberes provenientes de diferentes ámbitos, como el existencial y el experiencial, de manera que, como dice Tardif (2009), no sólo enseñamos o investigamos con la cabeza, sino también con el corazón, y, agregamos, a veces con el hígado.

Hubo muchos aprendizajes y experiencias durante los tres primeros años (que parece mucho tiempo), pero en una dinámica institucional con una obsesión por la administración de sus fun-

ciones sustantivas, el tiempo se va en un abrir y cerrar de ojos, cuando te das cuenta ya tienes que estar llenando los formatos para la evaluación del CA, con la esperanza y el imaginario de transitar al siguiente nivel; en nuestra primer evaluación, dado que había sido un periodo de trabajo intenso y –creíamos– con mucha producción, teníamos la seguridad de que lo lograríamos. ¡No fue así, el golpe fue fuerte!

Lo real emergía, en tres años más nuevamente seríamos evaluados, y entre los criterios definidos en la convocatoria para el paso a “Cuerpo Académico en Consolidación”, además de las funciones de investigación, docencia, tutoría y gestión académica, se requería del trabajo con otros CA, grupos o redes de investigación, por lo que nos dimos a la tarea de buscar los contactos e iniciar el trabajo colegiado en otros tiempos y espacios.

Fue así como la difusión de los avances e informes del proyecto nos dieron la oportunidad de interlocución con otros investigadores, vale la pena destacar la de Daniel Saur, de la Universidad de Córdoba, Argentina, con quien compartíamos el interés en relación con el objeto de estudio, y quien amablemente nos orientó para evitar algunos sesgos en el análisis de los resultados; no puedo dejar de mencionar la importancia de la participación de Guadalupe Moreno Bayardo, tanto para el trabajo de campo como para el prólogo y comentario del libro, una de las investigadoras con mayor autoridad académica en la formación para la investigación en los posgrados en Educación en México.

Estas actividades nos dieron también la posibilidad de integrarnos a las Redes de Posgrados en Educación A. C. y de Investigadores de la Investigación Educativa en México, a través de los seminarios, proyectos, congresos y foros de investigación realizados, que nos permitieron la interlocución con compañeros de otras instituciones interesadas en la formación para la investigación en los posgrados, espacios que sin duda abonaron al nuevo proyecto del CA, pero sobre todo ampliaron el espectro del trabajo colegiado.

Estas actividades y los productos del proyecto nos permitieron, después de participar en el segundo periodo de evaluación (ahora más con el temor que con la esperanza de pasar al siguiente nivel), para nuestra sorpresa, lograr el cambio a “Cuerpo Académico en Consolidación” en 2016; no obstante, con todo y que las condiciones institucionales para el trabajo colegiado fueron muy adversas, el ánimo y la emoción se antepusieron, así que nos llevaron a buscar y demandar nuevamente su mejoramiento a partir de un diálogo con la dirección del Instituto, a quien debemos reconocer que nos había escuchado y autorizado algunos apoyos para el trabajo; así que en la nueva reunión teníamos las reglas de operación en la mano, con demandas concretas y precisas en cuanto a tiempos y condiciones para el trabajo colegiado.

Logramos la escucha, comprensión y autorización a la mayor parte de planteamientos, eso no lo podemos discutir; sin embargo, el dispositivo de control administrativo que, de manera silenciosa y casi imperceptible se fue generando en los últimos años del Instituto, se encargó no sólo de echar abajo todos los acuerdos o acciones orientadas a la promoción del trabajo académico, sino en ocasiones, de establecer acciones persecutorias a grados extremos o perversos. Una de las explicaciones que podemos dar a lo anterior, es la fragmentación de funciones de una institución donde el personal con nombramiento de investigador, pero con funciones administrativas, es casi similar al académico, y que la mayoría de los primeros no realicen funciones sustantivas, por lo que se limitan a la administración de la docencia y la investigación.

Finalmente, a manera de cierre y en el contexto de espera de resultados de la última evaluación de 2019, podemos decir después de casi diez años de trabajo colegiado en el CA, que este ha sido un espacio de formación a manera de un caleidoscopio, con sus claros y oscuros, brillos, opacidades y matices inimaginables para quienes hemos formado parte de él y para la propia institución; ha sido una posibilidad de experimentar nuevas formas de trabajo e interlocución, tanto para la producción y difusión de conocimiento como para la formación de investigadores, al tiempo que hemos enfrentado muchas limitaciones y tensiones que habría que analizar y valorar a partir de los resultados de las evaluaciones a este y otros CA de la institución, reducidos por lo general al cumplimiento de estándares orientados por la productividad.

En relación con los comentarios de los compañeros, cuando nos veían apurados y angustiados elaborando los informes o desarrollando las actividades, nos decían: “Pero querían estar ahí, ¿no? ¡Yo por eso no participo en esas convocatorias! A ustedes que les gusta complicarse la vida”, por decirlo de manera suave y directa. A veces, llegamos a pensar que tenían razón, pero cuando los vemos en su soledad, rumiando sus fracasos, empantanados en la endogamia institucional; y como contraparte, hacemos memoria de los intercambios, discusiones y producción derivada del trabajo colegiado del CA, sumando a compañeros de otras instituciones, creemos que la aventura ha valido la pena.

#### 4. A MANERA DE CONCLUSIONES

Durante estos primeros casi diez años de trabajo del CA, sus integrantes, en varias ocasiones, hemos reflexionado y comentado sobre las implicaciones, posibilidades y limitaciones que ha tenido este colectivo, desde la integración hasta el trabajo y la producción de conocimiento colegiado; sin embargo, no nos habíamos dado la oportunidad de hacer una valoración, a partir de nuestras narrativas, sobre lo que este espacio de formación había representado para cada uno, así como el lugar que este tipo de programas ocupan para la vida académica de una institución como el ISCEEM, incluyendo por supuesto las peripecias, tensiones y problemáticas que en diferentes sentidos se tienen que sortear.

Resulta necesario e importante el análisis realizado en este escrito a partir de la articulación entre el contexto en que surgen estos programas y su trayectoria institucional, así como de las experiencias y saberes de quienes han formado parte de uno de los CA integrados desde la primera convocatoria, para lograr una valoración más global no sólo de los resultados, posibilidades y limitaciones que enfrentan este tipo de programas en las instituciones orientadas a la formación de docentes, investigadores y producción del conocimiento, como el ISCEEM, sino también para tomarse como un punto de referencia en relación con el lugar que el trabajo colegiado ocupa en las funciones y políticas de estas instituciones, pero sobre todo, para tomar decisiones asociadas con la proyección o visión para el futuro de su vida académica institucional.

Como lo hemos mostrado, han sido muchos los logros y aciertos vinculados con la formación para la investigación y producción de conocimiento que de manera individual y colectiva, personal e institucional, nos ha dejado el participar en un CA, a partir no sólo de los productos obtenidos (capítulos de libro, ponencias, graduados), sino además de las experiencias derivadas del trabajo en equipo, del intercambio con otros investigadores y sus redes; también han sido

muchos los contratiempos, obstáculos, problemas y sinsabores que hemos tenido que sortear para mantener el registro y continuar con el trabajo.

En este sentido, es importante destacar que las experiencias derivadas del trabajo colegiado en el CA, nos permitieron no solo acumular saberes, en relación con la formación para la investigación y la producción de conocimiento, sino habitar el mundo del ISCEEM y de la investigación educativa; pero sobre todo narrarnos, reconstruirnos y transformarnos como investigadores, como docentes y como personas, tal y como lo señala Larrosa (1998); bien sea para prolongar la mirada o para incorporar y entretener las subjetividades e implicaciones derivadas de los proyectos profesionales personales, con los programas institucionales, como el de PRODE, como lo expresó Hernández.

Experiencias mediadas por una ética del reconocimiento de los otros, sean estos los integrantes del CA, la Institución o los estudiantes a quienes se está formando para la investigación, como lo planteo Condés; el trabajo colegiado, sobre todo cuando está mediado por las tensiones institucionales, requiere además del trabajo y compromiso personal, de un liderazgo académico, del diálogo y colaboración, la confianza y escucha de los otros.

Atilano, refiere que estas experiencias, como una posibilidad de encuentro no sólo con los otros, sino como un camino para encontrarse a sí mismo, para vivir, habitar el mundo y darle un sentido a nuestra vida, tal y como lo planteó Larrosa (2006); a partir del reconocimiento de nuestra implicación con nuestros propios objetos de estudio, lo que en ocasiones resulta doloroso por los adeudos en las trayectorias personales y profesionales, pero necesario en los procesos de formación para la investigación.

No obstante, este tipo de experiencias dice Pérez, se convierten en intersticios y acontecimientos que nos permiten reconstruirnos y resolver las tensiones generadas entre las diferentes dimensiones y tiempos en que se desarrolla la producción de conocimiento, sobre todo en instituciones donde se contraponen la lógica burocrática administrativa a la lógica académica de la investigación.

De esta manera, la dimensión institucional es una de las instancias, donde consideramos no sólo se generan el mayor número de tensiones, sino las más agudas, al intentar hacer equivalente la lógica y los tiempos administrativos y políticos, con el trabajo, los tiempos y la lógica académica que requiere la producción de conocimiento y la formación para la investigación; mediado y agudizado todo eso además por la escasa promoción de espacios y estrategias institucionales para el trabajo colegiado, el desplazamiento de la investigación como función sustantiva del instituto y una preocupación mayor por el control y administración de la misma, que por la producción de conocimiento y la formación de investigadores.

No obstante, lo adverso de las condiciones en que se desarrollan estas funciones sustantivas de las IES como el ISCEEM, coincidimos en reconocer que el trabajo colegiado derivado de los programas institucionales como PRODEP, se convirtió en un intersticio y en una posibilidad tanto para el reconocimiento, reencuentro, crecimiento y transformación de los procesos de formación personales y profesionales en relación con la investigación; pero mediados siempre por una serie de tensiones que se tuvieron o tienen que ir resolviendo conforme se van presentando,

al tiempo que se van generando un conjunto de saberes producto de las experiencias y vivencias que se adquieren en el transcurrir de la vida cotidiana, pero que se convierten como tales, en el momento que emergen y se clarifican a través de la reflexión y el análisis, mediado por la conciencia y el pensamiento crítico de quienes las vivieron.

Emergen así, saberes asociados tanto con las estrategias asociadas con el trabajo colegiado como la disciplina, el diálogo, el compromiso y la escucha, como las relacionadas con los propios procesos de formación y ruptura con las concepciones personales, como el desplazamiento de las líneas o temáticas de investigación iniciales, el trabajo sistemático, la ruptura con las propias convicciones, miedos y temores que arrastramos en nuestras historias personales.

Todo esto nos llevó a recocer a la formación para la investigación, como ese proceso complejo y multi o mejor dicho sobredeterminado por una diversidad de factores, condiciones y elementos, pero direccionados por uno de ellos, si no de manera fija, si temporal; al tiempo que los CA como espacios para la promoción o formación de la investigación, se configuran en caleidoscopios con una diversidad de luces, matices, opacidades y claroscuros, dependientes de la interacción entre las dinámicas institucionales y los posicionamientos de los integrantes de estos colectivos académicos.

Por tales razones, consideramos que es necesario sumar a este balance del trabajo del CA, una evaluación institucional con la participación de la dirección, administración, personal académico y órganos colegiados del Instituto, en cuanto al lugar e importancia que se pretenda otorgar a esos programas y espacios de formación para la investigación y producción de conocimiento; para con base en ella, tomar decisiones, definir propósitos y estrategias que permitan potenciar y apoyar el trabajo individual y colegiado de los docentes investigadores del Instituto, en caso de que la valoración sea positiva y se tome la decisión de continuar con el desarrollo de este tipo de programas u otros orientados a tales fines.

Lo anterior no implica el reconocimiento e importancia que tiene un ejercicio como el realizado hasta ahora para abrir espacios de diálogo e interlocución con otros académicos, grupos o redes de investigación de distintas instituciones y países, interesados en los problemas y temas compartidos a partir de las experiencias, saberes y tensiones que un CA adquirió o enfrentó en el trabajo colegiado asociado, en este caso, con la producción de conocimiento y formación para la investigación en los posgrados en Educación.

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. E. Denzin (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). México: Gedisa.
- De Alba, A. (2017) Entrevista a Ernesto Laclau. En A. De Alba y M. Peters (2017). (Coords.). *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI* (p. 291), México: IISUE educación

- Díaz-Barriga, A. (2009). Un sistema de acreditación que desconoce su pertinencia social. En A. Díaz-Barriga (2009). *El posgrado en educación en México* (pp. 45-88). México: IISUE-UNAM.
- Heller, A. (2011). *La teoría de los sentimientos*. México: Coyoacan.
- Huberman, M., Thompson, Ch. L. y Weiland, S. (2000). Perspectiva de la carrera del profesor. En J. B. Bidle, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- ISCEEM. (2011). Programa de Maestría en Investigación de la Educación. *Gaceta ISCEEM* (38), 1-45.
- Laclau, E. (2006). The Homestead, Evanston. (A. De Alba, Entrevistador) Illinois, Chigago, Estados Unidos.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Aloma, Filosofía de l'educació i de l'esport Banquema*, 19, 87-11. [Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>]
- Larrosa, J. (1998). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona. Aloma.
- Liotard, J. F. (1993). *La condición posmoderna*. España: Planeta Agostini.
- Medina, P. (2000). ¿Eres maestro normalista y/o universitario? *La docencia cuestionada*. México: Plaza y Valdés.
- Moreno, G. (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Plaza y Valdés.
- Moreno, G. et al. (2009). *La formación de investigadores en educación: cuatro acercamientos al estado de conocimiento*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Ortega, C., & Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303 [Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>]
- Pérez, D., Atilano, P. y Condés, F. (2017). *Formación para la investigación en los posgrados en educación. Perfiles, trayectorias, experiencias y saberes*. Toluca, México: ISCEEM.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración* (Vol. I). México: Siglo XXI.
- Sánchez, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE-UNAM.
- SEP. (2020). Apoyo para el fortalecimiento de Cuerpos Académicos. Diario Oficial, 10 enero 2020. [Recuperado el 15 de marzo de 2020 de: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/prodep.htm>]
- Serrano, J. A. y Ramos, J. M. (2011). *Trayectorias biográficas y prácticas*. México: UPN.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Yuren, T. (2005). *Ethos y autorformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Cerezo.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: Colmex.
- Zemelman, H. (2009). *Reflexiones entre epistemología y método*. México: Cerezo.

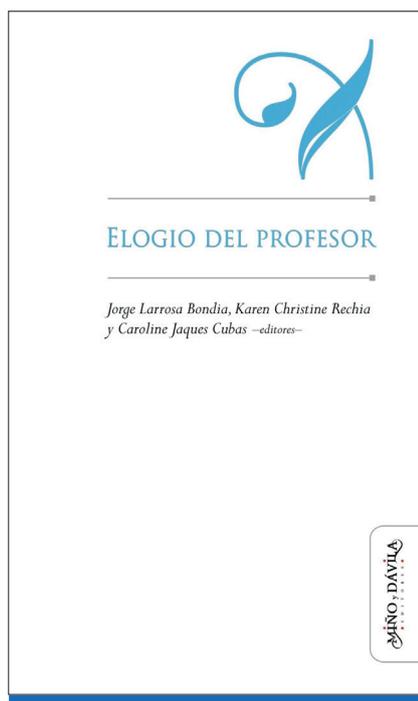
# Elogio del Profesor

María Belén Ezquerra,\* Luciana Chait\*\*

Recibido: 27 de agosto de 2020 Aceptado: 4 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Ezquerra, M<sup>a</sup> B. Y Chait, L. (2020). Reseña de Larrosa, J., Rechia, K. Ch. y Cubas, C. J. (2020). Elogio del Profesor. Buenos Aires: Miño y Dávila. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 382-383

DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i3.10123>



*Elogio del profesor.* Jorge Larrosa Bondia, Karen Christine Rechia y Caroline Jaques Cubas (editores) 2020, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. 373 páginas. ISBN: 978-84-18095-10-8

Los tiempos están cambiando, también para la escuela. Cientos de autores en todos los rincones de la tierra dedican su atención y tiempo a pensar cómo estos cambios impactan en la educación. La llamada cultura del aprender a aprender, las nuevas tecnologías de la información y la mercantilización de los saberes escolares nos invitan a pensar una educación en la cual las funciones del profesor se reducen al recuerdo melancólico y empolvado de la escuela tradicional.

Sin embargo, en este torbellino neoliberal que todo lo arrasa, somos muchos los profesores todavía intentando *hacer escuela*. El *Elogio del Profesor* es en este contexto, y en palabras de una maestra de escuela, una caricia al alma. A partir de conversaciones y reflexiones en torno al oficio docente, el colectivo de autores convocados en este texto le otorga tiempo y atención a pensar, una vez más, las formas, los gestos y las materialidades del quehacer escolar.

En estas páginas, Jorge Larrosa, Karen Rechia y Caroline Cubas nos proponen como forma de elogiar al profesor y a su vez a la escuela, una idea majestuosa: la de hacerlos a la misma escuela y al profesor los objetos de nuestro estudio.

El texto se constituye de tal manera que a la vez nos invita y nos transporta. Nos invita a pensar el amor, en tanto amor al mundo como materia de estudio, y pensar el oficio en tiempos de crisis. Nos transporta a la sala de aula, a los aromas y los sonidos (que hoy nos faltan), en un vaivén entre los ejercicios realizados por los autores en Florianópolis en 2018, y la reconstrucción de nuestra propia experiencia docente.



\*María Belén Ezquerra, [0000-0003-3203-6297](https://orcid.org/0000-0003-3203-6297)  
Profesora de Artes con Orientación en Teatro.  
Estudiante de la Licenciatura en Educación.  
Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)  
[mariabelenezquerra@gmail.com](mailto:mariabelenezquerra@gmail.com)

\*\*Luciana Chait, [0000-0002-1906-9273](https://orcid.org/0000-0002-1906-9273)  
Doctoranda Universitat de Barcelona (España)  
[lucianachait@gmail](mailto:lucianachait@gmail)

Si en palabras de Hannah Arendt, la educación es “el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él.”, el Elogio del Profesor es una forma de celebrar el oficio de quienes seleccionamos un recorte del mundo y lo amamos lo suficiente como para presentarlo a nuestros alumnos y alumnas con fascinación e interés, para invitarlos a dedicar ahí un poco de tiempo a salvarlo.

La escuela, como la presentan los autores, es ese espacio otro, ese espacio que hace del mundo un asunto público, que pone el saber sobre la mesa, al alcance de todos, en palabras de Jan Masschelein, “ese lugar de igualdad por excelencia en tanto que ofrece a todo el mundo la posibilidad de encontrar su propio destino”. Una escuela, que no es un centro comercial, ni una plaza, ni una fábrica. Una escuela con tiza, papel y lápiz, con tiempos y ejercicios. Una escuela que se define, en palabras de Jacques Ranciere, por su forma y no por su contenido. Una escuela como refugio, un espacio-tiempo que universaliza y garantiza el tiempo libre, que permite a los hombres y mujeres que la habitan un escaparate del sistema productivo para pensar y amar el mundo, para impedir que el mundo se deshaga. Una escuela como conquista y como bandera.

En ese contexto, es el profesor el que invita a estudiar, el enamorado de su materia, el que se permite profanarla sin fetichizarla, el que a la vez fascina y enamora a otros de su mismo tema. El que habla “a todos en general y a nadie en particular”. El que desafía al sistema productivo desde el ejercicio, sin más razón ni motivos que el mero pensamiento. Resuenan en nuestros oídos docentes las palabras “competencias”, “aprendizaje significativo” y “aprender haciendo”, así como las preguntas de alumnos por la productividad: “Profe, ¿esto para qué sirve?” Las reflexiones de este libro nos animan a afirmar que las materias escolares no son mercancía, no entran en la ecuación del valor, no sirven ni deben servir para nada más que para ser estudiadas.

El profesor que elogia este libro es aquel que hace pública alguna cosa. El que levanta el velo de misterio, autoriza a descubrir y se responsabiliza de que el mundo no le pertenezca a nadie y les pertenezca un poco a todos. El que construye esa igualdad ficticia, y dice: “En estas cuatro paredes (las de la sala de aula) somos todos iguales”.

El profesor, elogiado y repensado en estas líneas, restaura su aura de grandeza y se afirma en su camino. La forma dialógica y la diversidad de voces del libro pone en práctica su propia tesis, con la potencia del hacer pública una reflexión nos obliga a detenernos en ella a pensar un poco más. En torno a la vocación del profesor, por ejemplo, se exploran los diversos caminos que ha tomado el concepto, y se propone resignificarlo para considerar la vocación no como algo sacralizado e inevitable, sino más bien como una forma de “valorar la experiencia acumulada a lo largo del camino”, de traer al presente lo que aun resiste y parece quedar fuera de él.

Este libro no idealiza la educación, la escuela ni el oficio. Tampoco nos da recetas prefabricadas para nuestro trabajo en el aula. Invocando a María Zambrano, el texto nos propone pensar que “la educación es exigente, pide entrega y no está exenta de sufrimiento”, pero es, a la vez un camino marcado por una vocación de amor que salva al mundo en tiempos de arrasamiento y barbarie.

Un elogio y una caricia a este quehacer revolucionario del maestro.

R E S E Ñ A S

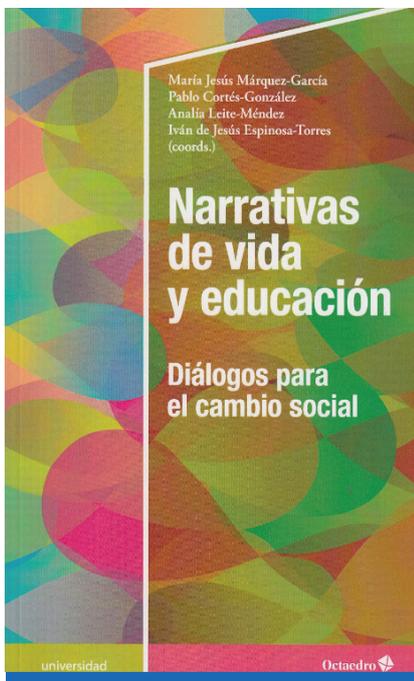
# Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social

Jesús Javier Moreno Parra\*

Recibido: 11 de junio de 2020 Aceptado: 13 de agosto de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Moreno, J. J. (2020). Reseña de Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social, de Márquez et al. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 384-386

DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i3.9576>



*Narrativas de vida y educación. Diálogos para el cambio social.* Márquez, Cortés, Leite y Espinosa (2019). Barcelona. Octaedro, pp. 221. ISBN: 978-84-17219-99-4

## RESUMEN

Este libro nos ofrece distintas narrativas, fruto de la experiencia un grupo de personas relacionadas de una u otra forma por la investigación cualitativa, más específicamente por la indagación narrativa. Una inmersión en sus vidas, a través de diferentes relatos que pretenden resistir y transformar la realidad desde el compromiso con la acción, aún a riesgo de caer en la marginalidad. Es en parte, una invitación a pensar desde otras perspectivas y en otros términos la forma de entender la labor de investigar, cuestionando así las lógicas imperantes. Una muestra de que la investigación en la Universidad y el compromiso político con la sociedad, lejos de ser incompatibles, dan sentido a nuestra labor.

**Palabras clave:** investigación; cambio social

En este libro sobre investigación narrativa en educación podemos encontrar el trabajo de un grupo de investigadoras e investigadores, que desde diferentes planteamientos pretenden resistir y transformar la realidad, como nos cuenta uno de los autores, desde el compromiso y asumiendo el riesgo de la marginalidad. Para ello nos moveremos por distintas experiencias, relatos íntimos, que nos ayudarán a repensar el sentido de la investigación narrativa desde las historias personales de este grupo humano. Invitación más que necesaria en un momento en el que la ciencia y el conocimiento en general sufren procesos de mercantilización, donde todo lo que no esté revestido con un cariz cientificista, positivista, basado en datos y pretenda ser objetivo, parece ser minusvalorado. Historias y contextos que muestran, en parte, la tra-



\*Jesús Javier Moreno Parra, [0000-0001-6667-7565](https://orcid.org/0000-0001-6667-7565)  
Universidad de Málaga (España)  
[jesusjamopa@uma.es](mailto:jesusjamopa@uma.es)

yectoria de un grupo con una importante tradición en la investigación cualitativa en educación. La obra tiene la virtud de invitarnos a pensar y cuestionar el papel que tiene la investigación educativa y su compromiso con la sociedad, que desde un planteamiento ético-político, cuestiona de una u otra manera la relación entre investigadores e investigados, así como el sentido de la propia investigación: investigar para transformar-nos.

El libro nos invita a hacer un viaje por once narrativas, la mayoría producto de la investigación de de diferentes tesis doctorales. Complementadas por dos relatos iniciales que, desde la experiencia y la mirada, podríamos decir histórica, de profesorado con una larga trayectoria, que ha vivido el nacimiento y desarrollo de la investigación cualitativa en nuestro país. Ofreciendo, a modo de cierre, un capítulo final que nos ayuda a centrar la mirada en cuestiones y dilemas muy interesantes dentro del ámbito de la investigación. De esta forma, desde la complejidad de las diferentes vidas que se muestran nos permiten conocer diversas experiencias de mujeres y hombres, en múltiples contextos, atravesadas por lo educativo en alguna de sus formas. Vidas y experiencias de docentes, estudiantes, familias, investigadores, personas diagnosticadas por la institución, así como mediadoras culturales y sujetos de diferentes grupos étnicos. De esta forma las experiencias vividas, relatadas y compartidas en los diferentes capítulos, nos permiten conocer y comprender cómo los sujetos, protagonistas de estas historias se sitúan en el mundo, construyendo y reinterpretando su propia identidad. Narrativas de vida que permiten resistir, repensar y reconstruir el relato del mundo, desde una perspectiva contrahegemónica. Mostrando y compartiendo diversidad de experiencias, sentires, desafíos, obstáculos atravesados por la ética, la política, el compromiso con la acción y la transformación en diferentes contextos y realidades.

Esta invitación a pensar desde otras perspectivas y en otros términos, en parte remando contracorriente, hombro con hombro, investigadores y protagonistas de las historias -en ocasiones como coautores-; supone cuestionar la asimetría que históricamente ha estado, y está, presente en los procesos de investigación. El valor de este libro, además de lo interesante de las diferentes experiencias compartidas, es que desde los distintos contextos nos invitan a romper con el binomio investigador-investigado, en pos de procesos democratizar y humanizar la investigación. Ese asumir la marginalidad, entiendo que, por un lado significa contribuir al conocimiento desde posiciones que pretenden resistir y oponerse a la corriente hegemónica, y por otro lado, implica preocupación y compromiso con fenómenos, sujetos y situaciones que quedan en los márgenes, desplazadas del interés de las élites. Por tanto, leer estas páginas supone una inmersión en una apuesta radicalmente sociocrítica que se desmarca de posiciones ecléticas o mixtas.

Las distintas narrativas que encontramos nos ofrecen testimonios y vivencias que nos alienan a resistir, repensar, combatir y transformar. Testimonios de profesores y profesoras universitarios con una extensa experiencia, tanto en lo educativo como en la investigación; ofreciéndonos una mirada histórica de la investigación en nuestro país, desde la insumisión e insurgencia. Experiencias dentro y fuera de la escuela, donde los sujetos y los investigadores e investigadoras van alterando las reglas de juego para tejer juntos nuevas posibilidades.

De esta forma al leer el libro me pregunto: ¿qué es eso de investigar? ¿podemos hablar de investigador e investigado? ¿Investigamos a personas o con personas? ¿Podemos entender la narrativa como una herramienta para comprender los contextos y las instituciones? ¿Qué debe mo-

ver o motivar a los investigadores e investigadoras en el ámbito educativo? ¿Podemos investigar desde la neutralidad?, o dicho de otro modo: ¿hay investigación que no sea política?

Sin lugar a dudas es un libro que engancha y moviliza. Una constante invitación a pensar juntos, desde la rebeldía y la inagotable inconformidad, a la vez que la sensatez y el optimismo crítico. Nos ofrece una variedad de contextos y experiencias que, desde la marginalidad, cuestionan el funcionamiento de distintas instituciones y las lógicas que éstas adoptan. Permite pensarnos, a nosotros investigadores e investigadoras, como agentes políticos al servicio de quienes lo demanden, y no como expertos que depredan a objetos pacientes o, en el mejor caso, sujetos de estudio. Por lo tanto, podemos entender que la investigación en educación debe aspirar a ser radicalmente democrática y liberadora.

RESEÑAS

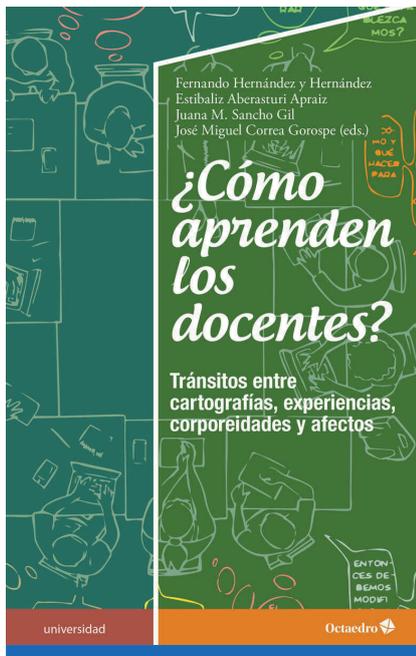
## ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos

Paula Estalayo Bielsa\*

Recibido: 24 de julio de 2020 Aceptado: 13 de agosto de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Estalayo Bielsa, P. (2020). Reseña de Hernández y Hernández, F., Aberasturi Apraiz, E., Sancho Gil, J.M. y Correa Gorospe, J.M. (eds.) (2020) ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Barcelona: Octaedro. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 387-389

DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i3.10012>



*¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (Hernández y Hernández, F., Aberasturi Apraiz, E., Sancho Gil, J.M. y José Miguel Correa Gorospe, J.M. (eds.) 2020, Barcelona. Ediciones Octaedro. 280 páginas ISBN: 978-84-17667-91-7

Una cuestión tan fundamental como es conocer el proceso de aprendizaje de los docentes ha sido, paradójicamente, poco explorado en los estudios sobre el profesorado. Incluso dentro de la formación docente, tanto de Infantil, como de Primaria y Secundaria, no son comunes los espacios ni las oportunidades para trabajar dicha cuestión. Este es el foco principal de “¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos”. El libro supone una contribución a un tema clave como es comprender el aprendizaje. Muestra que “el modo como el profesorado se concibe a sí mismo como aprendiz afecta a su concepción y a su manera de trabajar con los estudiantes” (p. 123).

El libro emerge de la investigación APREN-DO (EDU2015-70912-C2-1-R), un proyecto llevado a cabo por los grupos de investigación Esbrina y Elkarrikertuz. Ambos tienen el objetivo de que su actividad investigadora “vuelva a los escenarios de los que parte y para quienes se realiza la investigación educativa: los docentes y la Escuela” (p. 203). Esto no sólo queda materializado en el planteamiento de APREN-DO y las acciones que se llevaron a cabo, como se puede observar a lo largo de los capítulos; sino también en la elección de un libro como formato de escritura para dar cuenta de una investigación, pues permite incorporar a una audiencia más amplia que la académica, y resulta un ejercicio de transparencia y honestidad, ya que se hacen visibles dudas, tensio-



\*Paula Estalayo Bielsa [0000-0003-0292-5704](https://orcid.org/0000-0003-0292-5704)

Universitat de Barcelona (España)

[paulaestalayo@gmail.com](mailto:paulaestalayo@gmail.com)

nes, cambios y sorpresas, mostrando la inestabilidad y vulnerabilidad de los investigadores. El libro invita al lector a conocer lo que normalmente queda oculto de la investigación, sus entresijos, movimientos y la no-linealidad, es decir, el devenir del proyecto APREN-DO. Esta decisión de mostrar el proceso y no solo el resultado, hace partícipe al lector, quien puede pensar con los autores y generar nuevas preguntas.

Está estructurado en tres partes. La primera, “Sobre los fundamentos y los movimientos imprevistos” da cuenta de los desplazamientos que tuvieron lugar al principio de la investigación hacia otros marcos y otros posicionamientos como investigadores, quienes cuestionaron sus propias concepciones ontoepistemológicas y metodológicas y revisaron los fundamentos que guiaban su labor investigativa. La perspectiva poscualitativa los llevó a entender la ontología, epistemología, metodología y ética como un enredo y posibilitó que emergieran nuevos sentidos de investigar. Los autores se situaron en una investigación como proceso de inmanencia (Deleuze y Guattari, 2004) en la que no se buscan resultados concluyentes, sino que se trata de generar conceptos y trabajar con ellos; se asume así una posición de no-saber y de apertura, tomando riesgos, dejándose sorprender por lo que acontece y dialogando con ello. Además, emergieron también nuevos modos de abordar la relación, planteándose la investigación como escucha, como intercambio, como ir al encuentro del otro.

La segunda parte se llama “Cartografiar los trayectos de aprendizaje como modo de tejer relaciones entre experiencias, conocimientos y saberes”. Las cartografías fueron el sustento metodológico de la investigación, considerándolas como una metodología y una epistemología, como un instrumento de análisis, pero también de construcción de realidades. Los investigadores comenzaron haciendo sus propias cartografías de cómo aprendían, realizando aquello que después pedían al profesorado. En los capítulos se comparte lo que significó la experiencia cartográfica para investigadores y docentes. Para muchos supuso salir de su zona de confort, pues la utilización de métodos artísticos y visuales no formaba parte de sus prácticas habituales. Sin embargo, lo importante de las cartografías no era el resultado estético sino aquello que permitía pensar: éstas se conformaron como un dispositivo vivo para reflexionar sobre “la manera cómo se articulaban las diferentes capas que pueblan (...) el aprendizaje de los docentes” (p. 65). Así, los encuentros con docentes se configuraron como espacios en los que los investigadores encarnaron un rol de acompañantes, construyendo una investigación desde la reciprocidad, ya que tanto docentes como investigadores se vieron afectados por la experiencia. De esta manera, investigar con los y las docentes y no sobre ellos y ellas es uno de los ejes del proyecto APREN-DO.

“Aportaciones y derivas sobre el proceso de investigar, los afectos, el saber pedagógico y la formación docente” es la tercera y última parte, en la que se profundiza en los fundamentos teóricos que sustentaron el proyecto de investigación. La articulación de estos capítulos puede servir a docentes e investigadores a repensar teorías y prácticas pedagógicas, metodológicas e investigativas. Además, ayuda a reducir la distancia entre la investigación y la práctica educativa. Los principales ejes que se desarrollan giran en torno a la aproximación narrativa; las derivas poscualitativas; las cartografías; la noción de corporeidad; y el afecto y la afectividad, aproximándose a lo que podríamos denominar una pedagogía afectiva (Hickey Moody, 2013; Revelles Benavente, 2017).

Son muchas las aportaciones que se van dando sobre el aprender a lo largo del libro. Algunos de los hilos transversales son la revisión de la subjetividad docente desde la idea de que “el co-

nocimiento profesional de los docentes no puede desvincularse del conocimiento de sí mismo (self), de sus experiencias biográficas, culturales, sociales, tecnológicas y afectivas” (p. 35). Así, el aprender siempre tiene lugar desde una trama de relaciones biográficas, intrapersonales y cognitivas. También tiene lugar de manera corporeizada y afectiva. Otra noción clave es la de aprender en movimiento, aprendizaje nómada (Fendler, 2013; Braidotti, 2006, 2014), que tiene que ver con desplazarse, con cambiar de lugar. El aprendizaje además tiene lugar de manera rizomática (Deleuze y Guattari, 2004), en un proceso no-lineal que nunca acaba, que no solo tiene que ver con saber algo, sino con “devenir alguien” (Radford, 2008, p. 215).

Diversas son las voces de los autores y autoras, lo que otorga al libro una gran riqueza. Diversas y valiosas son también las contribuciones que ofrece, tanto en el plano teórico, como en el metodológico. En un presente de políticas educativas neoliberales “la profesión docente nunca ha estado tan necesitada de arrojar la duda sobre su propia tarea y el alcance de sus acciones” (Correa, Aberasturi y Gutiérrez-Cabello, 2020, p. 237). Por este motivo el proyecto APREN-DO y el libro que da cuenta de él contribuyen a expandir la escucha, tejer redes y romper con el individualismo que a menudo impera en la universidad y en el mundo educativo.

## REFERENCIAS

- Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On Nomadic Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Deleuze, G.; Guattari, D. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* [trad. Vázquez, J.]. Valencia: Pre-Textos.
- Fendler, R. (2013). “Becoming-Learner: Coordinates for Mapping the Space and Subject of Nomadic Pedagogy”. *Qualitative Inquiry*, 19(10), pp. 786-793.
- Hickey Moody, A. (2013). “Affect as Method: Feelings, Aesthetics and Affective Pedagogy”. En: Coleman, R.; Ringrose, J. (eds.). *Deleuze and Research Methodologies* (pp. 79-95). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Radford, L. (2008). “The ethics of being and knowing: Towards a cultural theory of learning”. En: Radford, L.; Schubring, G.; Seeger, F. (eds.). *Semiotics in mathematics education: Epistemology, history, classroom and culture* (pp. 215-234). Róterdam: Sense.
- Revelles Benavente, B. (2017). “Affecting feminist pedagogies: performing critical thinking in between social networking sites and contemporary literature”. En: Just, E.; Wraggen, W. (eds.). *Adventurous Encounters* (pp. 131-55). Cambridge Scholars University Press.

RESEÑAS

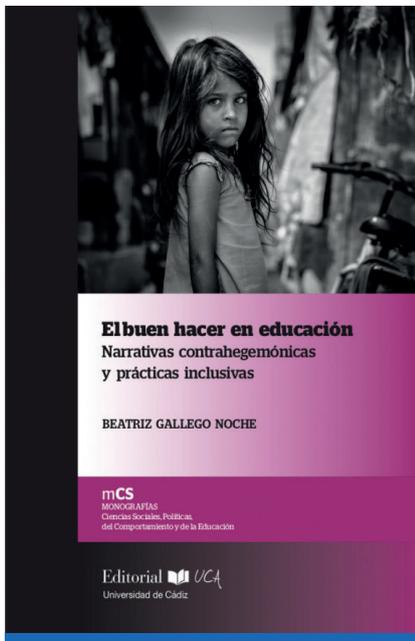
## El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas

Mayka García García\*

Recibido: 9 de septiembre de 2020 Aceptado: 10 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: García, M. (2020). Reseña de Gallego Noche, B. (2019). El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 390-392

DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i3.10170>



*El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas.* Gallego Noche, B. (2019). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 164. ISBN: 978-84-9828-764-6

### RESUMEN

Esta obra es, en esencia, una propuesta de resignificación de la práctica educativa inclusiva a partir de un trabajo de comprensión profunda de las claves que nos interpelan en una crisis global que sostiene la exclusión. La mirada eco-feminista, interseccional y humanista impregna los análisis que abren un nuevo espacio para el buen hacer en educación, desde una perspectiva decolonial que pasa por la politización del currículum en claves críticas.

**Palabras clave:** inclusión; currículum; bien común

Hace algunos años que en el ámbito de la educación inclusiva venimos reclamando la necesidad de resituar su objeto de estudio, construyendo una narrativa que nos ayude a acompañar nuestra práctica, porque hoy nos pensamos desde otros lugares enriquecidos de historias y fuentes diversas. El texto *El Buen hacer en Educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas* es una obra que apunta en esa dirección, y que se edita en la colección de monografías de Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación del sello editorial de la Universidad de Cádiz.

En sus primeras páginas, su autora nos muestra ese lugar conceptualmente autobiográfico desde el que vive la narración a la que denomina posición de partida, que invita a imaginar el mundo que cada cual habita, individual y colectivamente. Se trata de un trabajo eminentemente político, que trascurre entrelazando cuestiones filosóficas, sociológicas y pedagógicas. Asume que en este acto de esperanza que supone imaginar un mundo cualitativamente distinto



\*Mayka García García [0000-0002-1711-6785](https://orcid.org/0000-0002-1711-6785)  
Universidad de Cádiz (España)  
[mayka.garcia@uca](mailto:mayka.garcia@uca)

y esencialmente humanizado, la educación –la buena educación– cobra especial sentido. Para acercarnos a esta buena educación, en primer lugar, se nos desgrana la delimitación del problema o, más bien problemas, que nos invitan a la reflexión y los marcos conceptuales que nos pueden ayudar a pensar alternativas. En segundo lugar, y desde lo anterior como sustento analizado de manera crítica, se resignifica la práctica educativa y se ofrecen propuestas de acción que vectorizan interseccionalmente desde la inclusión a la que se toma como eje.

Las lectoras y lectores de este libro, van encontrar en el primer capítulo, distintas imágenes que, muy de cerca, es decir apoyada en datos actuales, no sitúan ante la crisis global a la que nos enfrentamos como sociedad del siglo XXI. ¿Qué focos sostienen y perpetúan una sociedad excluyente y en crisis como la nuestra? La autora centra la mirada en tres dimensiones de la misma para recordarnos que esta nos interpela: la socioecológica, la de cuidados, y la de vulnerabilidad de la infancia. En torno a ellas se presenta una visión sistémica e interactiva que se asienta en la ética desde la que se construye cada foco, siendo la emoción un elemento constante y presente en el análisis de cada uno de estos.

Si el primer capítulo se conforma como el marco contextual, el segundo podría denominarse foco conceptual, donde fluyen teorías completas que proporcionan claves para la comprensión del ecofeminismo, de la Teoría de la acción comunicativa, de la perspectiva decolonial o de distintos enfoques de la justicia social, específicamente de las aportaciones Marta Nussbaum y de Amartya Sen. A través del mismo se narran las bases que sustentarán, más adelante, propuestas que pueden iluminar el abordaje de los problemas descritos desde aportaciones de naturaleza contrahegemónica, las cuales evidencian la necesidad de comprender la esencia de la deshumanización, siguiendo a Fanon. Denomina a las mismas claves de bóveda y sobre ellas articula distintas narraciones que, en realidad, suponen una teoría propia. En ella emerge una pedagogía de la vida que se sustenta en la eco-dependencia, la interdependencia y el cuidado, en el reconocimiento del sujeto y del nos-otras o nos-otras en la convivencia, lo que nos recuerda a las aportaciones de Humberto Maturana.

El capítulo tercero supone la transición hacia la acción, y en el mismo se resitúa la práctica educativa, una práctica de libertad que, orientada desde las propias experiencias de desigualdad subjetivadas, pasan por la toma de conciencia de la opresión, con claras influencias freudianas. Por ello, para la autora, resignificar la práctica educativa supone, en esencia “un abordaje inclusivo, socio crítico y humanista de la práctica educativa: más allá de la constatación de la diferencia hay que poner de relieve las relaciones de poder entre los grupos, la situación de desventaja de una parte de ellos y su poder para cambiarlas (Gallego, 2019, p.107). En este resituar la práctica nos habla, entre otros asuntos, del sujeto, de la singularidad, de la necesidad de generar espacios para hacer emerger las voces, lo que nos recuerda a la justicia curricular de Connell, con la particularidad de tomar la interseccionalidad como eje natural para abordar la comprensión de las desigualdades.

¿Qué rasgos definirían una práctica educativa inclusiva? Es la cuestión hacia la que apunta el cuarto capítulo que anuncia la necesidad de un replanteamiento del currículum que posibilite transitar desde la exclusión a la inclusión. El buen hacer en educación era definido, en esencia, como una práctica necesariamente inclusiva en su acepción más política. Así pues, la práctica

educativa inclusiva se visualiza como un rizoma en el que confluyen y se entrelazan las claves que se han ido desgranando en los capítulos anteriores. La incorporación de la ética que aporta la ecológica social y los valores como sustento, la redefinición de la relación con la naturaleza y las formas educativas de aproximarnos a su conocimiento desde principios de acción basados en el reconocimiento, la comunicación, la participación democrática, la concepción social del amor, la necesidad de cuidado y apoyo mutuo en la que emerge la solidaridad o la igualdad de género, son algunas de las claves desde las que se propone ese buen hacer.

Esta obra es un ejercicio de desconstrucción de las epistemologías dominantes que se dirige hacia una pedagogía disidente en cuyo horizonte se encuentra la dignidad, la equidad y la justicia social. Ello abre la posibilidad de resituar las prácticas inclusivas más allá de los debates tradicionales para construirlas a partir de una comprensión crítica y humanista centrada en la relación –en sus distintas vertientes– desde los sujetos, los contextos y para ellos, de hecho, para el bien común.

## REFERENCIAS

Gallego Noche, B. (2019). *El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas inclusivas*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

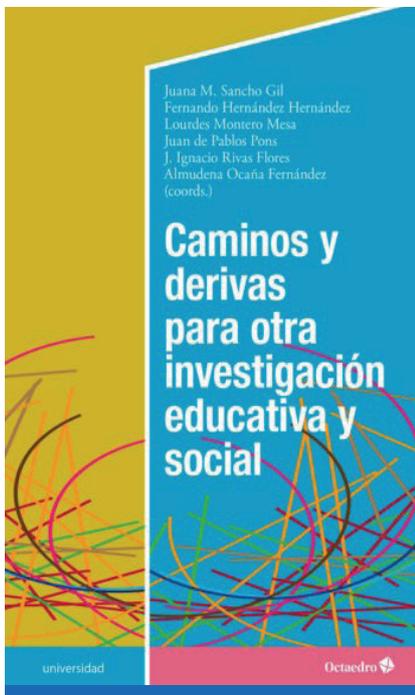
## Camino y derivas para otra investigación educativa y social

Jesús Javier Moreno Parra\*

Recibido: 3 de septiembre de 2020 Aceptado: 4 de septiembre de 2020 Publicado: 31 de julio de 2020

To cite this article: Moreno, J. (2020). Reseña de Sancho, J. M<sup>º</sup>, Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (Coords.) (2020). Caminos y derivas para otra investigación educativa y social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 393-395

DOI: <https://dx.10.24310/mgnmar.v1i3.10156>



*Caminos y derivas para otra investigación educativa y social.* Moreno, J. (2020). Reseña de Sancho, J. M<sup>º</sup>, Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (Coords.) (2020). Caminos y derivas para otra investigación educativa y social. (2020). Barcelona. Octaedro, pp. 315. ISBN: 978-84-18083-69-3

### RESUMEN

En “Caminos y derivas para otra investigación educativa y social”, encontramos el trabajo de un grupo de investigadores e investigadoras, pertenecientes a la red de excelencia REUNI+D, en relación a la investigación educativa y social. Abarca y profundiza en cuestiones epistemológicas, ontológicas, metodológicas y éticas, trascendiendo el debate “cuantitativo vs cualitativo”, poniendo en el centro la necesidad de atender a otras formas de entender la investigación. Formas de investigar que, en parte, podrían ser entendidas como posiciones de resistencia. El libro pone en el centro del debate la necesidad de repensar la tendencia, los caminos y las derivas que ha tomado la investigación educativa. Nos invita a repensar el sentido de la investigación, de sus fundamentos y prácticas, que en la búsqueda de reconocimiento, de un lugar dentro de instituciones conservadoras, ha ido cediendo espacio a debates estériles, cuestiones formales y protocolarias, desplazando en parte el objetivo de la transformación social. Es por tanto un libro con un alto valor para la comunidad investigadora, tanto para aquellos investigadores que tienen una extensa trayectoria, como para aquellos que empezamos.

**Palabras clave:** investigación; ontoepistemología; metodologías; responsabilidad en la investigación

En esta obra, “Caminos y derivas para otra investigación educativa y social”, podemos encontrar el trabajo de un grupo de investigadoras e investigadores que nos invita a pensar juntos la complejidad de la investigación educativa, atendiendo a las distintas posiciones y a la diversidad que entraña ésta en nuestros días, así como su sentido desde posiciones críticas.



Partiendo de una posición marcadamente sociocrítica, la red de excelencia REUNI+D –Red Universitaria de Investigación e innovación Educativa–, plantea la necesidad de revisar esos caminos y derivas que ha tomado la investigación educativa, que buscando el reconocimiento o incluso la supervivencia dentro de instituciones conservadoras y hegemónicas, ha ido cayendo en debates estériles preocupados por cuestiones formales, programáticas y protocolarias, dejando en un segundo plano el valor de la transformación social. Como consecuencia, la instrumentación y la estandarización de la investigación educativa y social, ante la sombra de modelos hegemónicos de corte positivista, está permitiendo un mayor control político y una mejor adecuación a un sistema regido por el mercado. En estas lógicas técnico-procedimentales, positivistas, de mercado... no hay espacio para cuestiones de orden ontológico, metodológico, epistemológico y ético. El libro se presenta como un diálogo actualizado sobre distintos debates y desafíos que se han ido sucediendo en las últimas décadas en torno a la investigación educativa y social desde otros fundamentos, permitiéndonos repensar, junto a este grupo de investigadores e investigadoras, el sentido y valor de investigar en educación, así como en cualquier ámbito social. Por ello se presta especial atención a esas cuestiones de orden ontológico, epistemológico, metodológico y ético, siendo estas las dimensiones que dan forma al libro.

Tras una presentación y una introducción que nos plantean el sentido propio de la obra, nos encontramos tres grandes bloques. El primer bloque, “Ontoepistemologías emergentes: De aquello que no se puede separar”, consta de siete capítulos donde se plantean distintos planteamientos que permiten conocer y reflexionar acerca de los cambios que se están dando en las diferentes maneras de entender lo social, así como al sujeto y la propia realidad. Como alternativa a una epistemología hegemónica de corte positivista, neoliberal y patriarcal, en este bloque se plantean transformaciones que se están dando en el conocimiento educativo y social. Se trata de planteamientos contrahegemónicos que podríamos nombrarlos como ontológicos, posmaterialistas, poshumanistas, investigación poscualitativa, perspectiva decolonial, el giro feminista e inclusivo. Desde estas posiciones se cuestionan aquellos planteamientos que se ofrecían como transformadores, pero que formando parte de distintas instituciones formales y tradicionales, han ido cayendo en una ortodoxia inmovilista, perdiendo así el sentido inicial. Desde estos planteamientos alternativos se nos invita a pensar y construir a partir de otros fundamentos para una investigación más compleja, comprometida socialmente, que recupere su sentido transformador, poniendo en el centro cuestiones fundamentales y de gran importancia en la actualidad.

Encontramos un segundo bloque llamado “Perspectivas metodológicas”, donde se muestran distintas y diversas maneras de investigar, en coherencia con el mostrado en el primer bloque. Se revisan planteamientos que ya tienen un amplio recorrido en la investigación educativa y social, así como otros emergentes. Se plantean otras formas de entender las relaciones dentro de la investigación, distintas estrategias que permiten otro tipo de participación de los sujetos, otras maneras de acercarnos a la investigación. Planteamientos que nos permiten establecer formas de participación horizontales que, junto a la apertura necesaria hacia procesos emergentes y motivado desde los intereses de los propios participantes, promueven la democratización del proceso de investigación.

En esta ocasión el bloque lo componen ocho capítulos que muestran diversos planteamientos y posibilidades que ofrecen desde propuestas estructuradas, como la perspectiva socio-cultural

y la investigación basada en diseño; hasta otras propuestas que ponen en el centro a los sujetos y apuestan por diseños emergentes, como la investigación participativa o colaborativa, la investigación narrativa y biográfica, o la investigación basada en las artes. Además se presentan nuevas propuestas que configuran los ámbitos de lo educativo y lo social, como puede ser la etnografía en la era de lo (pos)digital, la investigación en tecnologías educativas o el compromiso de la investigación respecto a la formación de la ciudadanía en un tiempo marcado por la complejidad y la diversidad sociopolítica.

Para concluir encontramos un tercer bloque, “Ética, evaluación, divulgación y responsabilidad de la investigación”, en el que se muestra una concepción de la investigación que se entiende como parte de un proceso social, político y moral. El investigador de esta manera se debe a su compromiso ético-político, contribuyendo de esta manera al cambio, en pos de la transformación social hacia una sociedad más justa, solidaria, equitativa y libre. Por tanto, los autores y autoras nos invitan a repensar el papel de la investigación en este sentido, desde modelos sociales que están configurando y transformando la realidad educativa y social. Del mismo modo, nos permite reflexionar acerca de las estrategias de divulgación, evaluación y valoración, en los que se ve inmerso el investigador.

Por todo ello, estamos ante una obra colectiva que nos permite cambiar la mirada, y cuestionar prácticas y planteamientos cotidianos y naturalizados dentro del ámbito de la investigación educativa y social que, lejos de promover la transformación, pueden estar perpetuando el inmovilismo. Es por tanto una obra interesante para cualquier investigador o investigadora, pero se hace casi esencial para aquellos que nos estamos iniciando en esta labor.

T E S I S

## Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa

*Caring for the relationship: the sense of educational experience.  
A narrative research*

Emma Quiles-Fernández\*

Recibido: 23 de septiembre de 2020 Aceptado: 23 de septiembre de 2020 Publicado: 30 de septiembre de 2020

To cite this article: Quiles-Fernández, E. (2020). Resumen de: Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: El sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona. (Director: Dr. José Contreras Domingo). *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 396-399

URL: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102098/1/EQF\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102098/1/EQF_TESIS.pdf)

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.10232>



Tesis doctoral

Cuidar la relación: el sentido de la  
experiencia educativa.  
Una investigación narrativa.



Director y tutor: Dr. José Contreras Domingo  
Doctoranda: Emma Quiles Fernández

Programa Educación y Sociedad  
Barcelona, febrero de 2015



Portada de Tesis Doctoral

Pensar en la noción de cuidado es pensar en enunciar, en posibilitar y en hacerse cargo de algo o de alguien, pero también en precaverse y alertarse (“ten cuidado cuando cruces el semáforo”, me diría mi madre). La acción de cuidar, empleada para agrupar hechos concretos, está hecha de cualidades para las que nos resulta complejo encontrar palabras. Y es que, al tratar de definirla, lo que se nos hace presente como paisaje es un recuerdo, un lugar, una historia. Algo que necesita más que una definición: se trata de una experiencia. Esto no significa que el cuidado educativo esté perdido en la abstracción, sino que aquello que nos posibilita comprender cómo y en qué medida se da es una atención a los gestos y los cuerpos en los que habita.

En este sentido, el título de la tesis doctoral evoca tres movimientos. El primero tiene que ver con las prácticas pedagógicas en las que el cuidado hacia el otro, la otra y lo otro resulta ser el eje central de la experiencia. Una experiencia que se ve atravesada por el amor, la disponibilidad,



\*Emma Quiles-Fernández [0000-0002-9401-4387](https://orcid.org/0000-0002-9401-4387)

Universitat de Barcelona (España)

[emma.quiles@ub.edu](mailto:emma.quiles@ub.edu)

la palabra, la acogida, la autoridad y la relación. En segundo lugar, invita a explorar el sentido del quehacer educativo, atendiendo a la pregunta abierta bajo la que se sostiene la experiencia educativa como relación sin fin. Y, en última instancia, señala la manera en la que he llevado a cabo el estudio. La elección de investigar narrativamente proviene de un deseo de búsqueda y profundización acerca de las relaciones de cuidado. Relaciones que son experimentadas en primera persona y cuya significatividad se despliega al tener en cuenta las cualidades que caracterizan a las mismas. La narrativa posibilita dar cuenta de la experiencia investigativa y del modo en que los saberes se van configurando y co-componiendo (Connelly y Clandinin, 1990). Todo ello como una descripción que permite un mejor acceso a la realidad educativa vivida; es decir, a un tiempo que procura despertar los sentidos educativos de la experiencia.

De hecho, se trata de un acercamiento al contexto educativo cuyo propósito es que la experiencia de investigación no se convierta en una búsqueda de respuestas inmediatas, sino en un modo de continuar pensando en lo educativo, en lo que ya es (o ya está) y en cómo, mediante el cuidado educativo, los procesos de enseñanza van fructificando de la mano de quienes los conforman. Así, el estudio se inscribe como búsqueda para cada una de las personas que participan en ella. La pretensión ha sido, en este sentido, el poder rescatar el saber que se halla tras las prácticas educativas de Francesc, un maestro de educación primaria, y de Marta, una educadora social. Rescatar en tanto que mostrar y visibilizar. Por consiguiente, el trabajo de tesis pretende: a) explorar las relaciones de cuidado, en tanto que experiencias de sentido, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; y b) comprender las cualidades y matices de las prácticas educativas de cuidado que sostienen el maestro y la educadora social.

El punto de partida de la investigación es la búsqueda y profundización de las relaciones de cuidado y del saber pedagógico que las sostienen. Un cuidado y un saber que, desde el enfoque narrativo, exploro a través de aquellas historias narradas, conversadas y escritas que los dos participantes comparten a lo largo de la indagación. Ambas experiencias, de dos años de exploración cada una, están enmarcadas en las narrativas sociales, culturales, políticas, económicas e históricas de las instituciones de la provincia de Barcelona en las que ambos trabajan. Pero también se entrelazan con mis historias de infancia, mis preguntas como profesora en la universidad, y mis tensiones y deseos como mujer. Porque el acto de cuidar siempre toma sentido desde la relación con una misma, con otras y con lo otro. Trenzar todos esos relatos (no sólo los de los participantes, sino también los de las criaturas y sus familias, los de mis estudiantes y los míos propios) da cuenta de que, si bien sabemos que las historias no siguen una línea recta, sino que se mueven en círculos, las mismas requieren de una escucha determinada, de una escucha cuidadosa y atenta que sólo puede darse desde la circularidad y el amor con la que fueron traídas y expuestas en el mundo (Metzger, 2009).

Desde el inicio, el trabajo muestra la necesidad de apegarse a la experiencia educativa y a las narrativas y contranarrativas que derivan de ella; no sólo por lo traen y dejan entrever, sino porque invitan a crear un espacio en el que la novedad, la libertad y la pluralidad pueden estar presentes. Los textos que componen el estudio recrean lo vivido en primera persona, a pesar de que han sido compartidos (y algunos co-compuestos) con quienes forman parte de ellos.

La profundización pedagógica de los mismos se convierte en un movimiento significativo para quien los lee, pues las preguntas y los silencios del texto (creados conscientemente) gene-

ran vacíos y huecos que invitan a sumergirse en las resonancias que presentan las historias de cuidado. Al tratarse de una escritura reflexiva y relacional, el paisaje investigativo toma mayor entidad a medida que se avanza en el estudio.

Investigar junto a otros responde también a un cuidado relacional, a una autoridad narrativa relacional (Olson y Craig, 2001). En ocasiones, el acto de investigar se ha depositado en otros (o *sobre* otros), haciendo que vayamos cultivando un modo de conocer el mundo que depende y se vincula únicamente a esos otros. Retirar el saber que habita en nuestra propia experiencia a un lugar privado y personal hace que se vuelva invisible también ante nuestra mirada. La invitación es, pues, recuperar la experiencia de investigación como práctica que nos interroga, que posibilita que nos preguntemos. Desde este punto de vista, el estudio busca relacionar a quienes asumimos la tarea de indagar con quienes componen nuestro contexto para profundizar en los saberes que habitan en cada sujeto y en la relación que nace cuando nos ponemos en juego. Así, la investigación se vuelve una práctica del saber y del sabernos como sujetos. Sujetos que estamos en transformación continua a partir de la relación que creamos con el mundo (Contreras, Pérez de Lara, 2010). En este sentido, no se trata de un trabajo con marcos de referencia aplicables, sino más bien apropiables. Porque son las resonancias generadas y sentidas las que permiten ir creando y componiendo un sentido propio de la experiencia y de la relación de cuidado.

A partir de observaciones de campo, anotaciones en diarios, poemas, fotografías y lecturas de autores y autoras emergen dos hilos de sentido que dan forma a cómo el cuidado se manifiesta en el quehacer educativo. Se trata de cómo nos disponemos al acto de conversar y de leer lo que el otro coloca en el centro de la relación (el sentido de un hacer) y de cómo el juego se convierte en una invitación cuidadosa en la que el placer puede hacerse presente (el sentido de un saber).

Estos hilos, constantes en la práctica educativa de ambos participantes, desvelan una constelación de condiciones desde la que el cuidado emerge y puede ser experimentado siempre y cuando exista una relación auténtica entre lo que sucede y la apertura para que ello que acontezca me conmueva (Noddings, 1984). Dichas condiciones, creadas consciente e intuitivamente posibilitan que nos preguntemos por el saber que emana del cuidado en la relación educativa. La pregunta, retomada en las conversaciones con Marta y Francesc, va desvelando la importancia de considerar que el cuidado se manifiesta en relación, se asienta en el reconocimiento, pertenece al gesto, da medida y necesita de un tiempo pausado. Y es precisamente esto lo que tiene que ver (también) con un conjunto de posibilidades de ser y estar en lo educativo que descartan cualquier discurso de lo absoluto; perspectiva que impregna el conjunto de la investigación. Esto sugiere una cuestión todavía más profunda. ¿Cómo al cuidar la relación educativa creamos una posibilidad de ser en el otro y en la otra? Quizás, cuidar y atender eso, en nuestras investigaciones y en nuestras clases, sea también uno de los retos de nuestro oficio...

**REFERENCIAS**

- Connelly, M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Metzger, M. (2009). *Writing for your life. A guide and companion to the inner worlds*. New York: Harper Collins.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. USA.
- Olson, M. y Craig, C. (2001). Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: the development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, 17, 667-684.