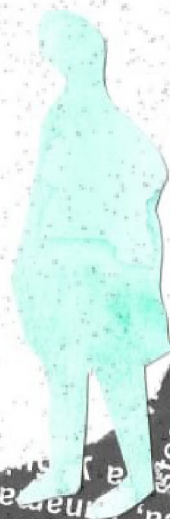


**Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)**

Conversaciones: *investigar en educación.*

Debates epistemológicos y teórico
metodológicos sobre la producción
de saber pedagógico



Conversaciones:
investigar en educación.

Debates epistemológicos y teórico
metodológicos sobre la producción
de saber pedagógico

Gabriela Lamelas
Marcela Carignano
Lucía Beltramino
(Eds.)

Colecciones
del CIFYH 

Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico / Marcela Sosa... [et al.]; compilación de Gabriela Lamelas; Marcela Carignano; Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1760-0

1. Metodología de la Investigación. 2. Pedagogía. I. Sosa, Marcela. II. Lamelas, Gabriela, comp. III. Carignano, Marcela, comp. IV. Beltramino, Lucía, comp.

CDD 370.72

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Investigación narrativa y pedagogía

Conversación entre
Daniel Suárez* y Patricia Gabbarini*

Patricia Gabbarini: En la apertura de este encuentro, quisiera recuperar la figura o imagen simbólica “pensar en presencia” de la filósofa italiana Chiara Zamboni¹ como una invitación a crear un espacio y un tiempo para *pensar en presencia*. La autora nos sugiere que el movimiento desplegado en la conversación va generando una especial disposición al vínculo con la palabra, disposición a la experiencia de relación con otros, con la otra, con el otro, con lo otro, que conlleva también a la experiencia de encuentro con uno mismo, lo cual nos conduce más allá de lo previsto y despierta una profunda ligazón entre ser y saber. “[...] Entonces hay un placer en la presencia recíproca y la palabra resuena con un peso especial por la intensidad de la presencia [...]”. Pero, ¿a qué refiere Zamboni con presencia, estar ahí presentes junto a otros? Si bien la proximidad de los cuerpos orienta profunda y estructuralmente el proceso de pensar juntos, juntas, la presencia no se reduce sólo a la percepción, la presencia trasciende el sentir, el ver, el escuchar, pues tiene que ver fundamentalmente

1 Zamboni, C (2006). *Pensar en Presencia*. Seminario del Máster en estudios de la libertad femenina. DUODA Centre de Recerca de les dones. Universitat de Barcelona y Zamboni, C (2009) *Pensare in Presenza*. Conversazioni, Luoghi, Improvisazioni. Nápoli. Liguori Editore.

* Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor Titular Regular del Departamento en Ciencias de la Educación y Vicedirector e Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Coordinador del Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas en la misma Facultad.

* Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona (UB), España. Máster en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa por la UB. Becaria ERASMUS MUNDUS, Programa MoE full doctorate, Unión Europea. Profesora Adjunta a cargo de Práctica Docente y Residencia. FFyH, UNC. Docente y miembro de Comité Académico en carreras de posgrado acreditadas. Es investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIFYH, UNC).

con el lado inconsciente del cuerpo. De este modo, la autora, -apoyada en teorías de Dolto y Butler-, refiere a los vínculos inconscientes corporales que nos vinculan con los demás, los cuales trascienden la percepción corporal, aun partiendo de ella, y son estos vínculos los que dan a cada quien la experiencia de la presencia de otrxs. Entonces, el pensar junto a otras y otros no es sólo intercambiar palabras o escuchar otras voces, más bien es una co-creación que se va haciendo con lo que sucede, “una verdadera performance, es decir, una acción práctica que se muestra a sí misma en su hacerse”, que se sostiene en la trama de hilos invisibles que enlazan la parte inconsciente de los cuerpos, y que afectan los sentidos que otorgamos a lo que va ocurriendo, a lo que sentimos y a lo que pensamos. Hilos que entraman la atmósfera sensible de bienestar y confianza necesaria para pensar juntos.

En este sentido, para Chiara Zamboni la presencia así entendida ilumina el pensamiento. Por ello presta especial atención al cuidado de los espacios y los tiempos para el encuentro y la conversación, espacios que acojan la belleza, las emociones de la vida, que den alas a la imaginación. Espacios que reclamen cultivar la confianza y la escucha atenta, con una disposición a dejarse decir y dejarse tocar por la presencia y la palabra del otrx, una escucha amorosa que supone una apertura de sí, esto es: “hacer un hueco en mí, un hueco en nosotrxs” para que el otrx lo habite desde su singularidad y poder acoger y escuchar lo que trae y ofrece con su presencia.

La temática y el sentido propuesto a este encuentro reclama un formato conversacional, la conversación es una forma singular de hablar y pensar en relación. Etimológicamente deriva del latín “*conversus*”, significa convertirse: de hecho, una conversación modifica la cosa o tema tratado, y en ese acto los propios dialogantes vivencian ciertos cambios. Supone un “versar con otras y otros” acerca de un tema propuesto o bien de los temas que se van entramando espontáneamente en el transcurso de la relación, donde se aspira a un acuerdo que no invisibilice un desacuerdo primordial que permita distinguir cada posición de los dialogantes.

Entonces, desde esa idea, al abrir hoy estos Ciclos de Conversatorios me pareció importante esta invitación especial de Chiara Zamboni y renovarla en cada ciclo. Hoy, con Daniel, la invitación a pensar las perspectivas narrativas en la educación, la investigación narrativa y la pedagogía,

tiene que ver también con recuperar ese pensar en presencia, donde el lugar de la palabra y del relato cobra una importancia fundamental.

De este modo, para abrir nuestra conversación en torno a la investigación narrativa y la Pedagogía, me parece importante destacar que el lugar del relato en las prácticas culturales y educativas tiene una vigencia ancestral. “Los seres humanos hemos contado relatos desde que somos capaces de hablar... los relatos y las conversaciones en torno a ellos son unas de las maneras en las que atribuímos sentidos y significados a nuestro mundo, y a nosotros mismos en ese mundo” proponen Clandinin y Rozieck². Sin embargo, lo que es relativamente nuevo, es el surgimiento de las metodologías narrativas en el campo de la investigación en educación.

Daniel, ¿cómo has llegado a incursionar en este campo, cuáles han sido tus búsquedas metodológicas? Desde tu experiencia como investigador, ¿cuáles son, a tu criterio, los principales aportes y los límites de la investigación narrativa?

Daniel Suárez: Antes que nada, quiero comentarles que para mí es un gusto estar nuevamente presente -como dijeron- de cuerpo, tacto y afecto en la Universidad Nacional de Córdoba, en su Facultad de Filosofía y Humanidades, conversando con colegas, investigadores, docentes, sobre lo que venimos haciendo, pensado, escribiendo. Es un honor y una responsabilidad que me hayan invitado a abrir este ciclo de conferencias sobre investigación educativa, que aplaudo. También lo celebro como un intento de articular acciones entre el posgrado y la investigación, que es un problema o un tema que venimos trabajando también la Universidad de Buenos Aires. Esta es una cuestión que en otros sistemas universitarios, como el brasileño por ejemplo, no es urgente: los grupos de investigación son también grupos de posgrado. La investigación está articulada desde el comienzo a los programas de posgrado. Por eso, que lo hayan hecho mediante un ciclo de conversaciones con investigadores de diferentes universidades y tradiciones que tomen el saber pedagógico como uno de sus ejes de problematización y de conversación, en relación también

2 Clandinin, Jean; Connelly, Michael. (1988). Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: imagen y unidad narrativa. En Villar Angulo, Luis (Dir.) Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy-España: Ed. Marfil.

con la investigación, me parece que es una iniciativa fantástica y, además, oportuna.

También les confieso que es un placer retomar algunas viejas conversaciones que venimos sosteniendo algunos investigadores en el campo de la educación acerca de las potencialidades, límites y alcances de la narrativa: la relación entre narrativa y pedagogía, en principio. Si ustedes quieren, entre investigación narrativa -que no es lo mismo que narrativa- y educación o pedagogía. O como viene diciendo José Contreras, darnos la oportunidad de pensar, sentir, habitar, vivir, experimentar la educación y de profundizarla narrativamente, a través de relatos. O como me gusta decir, indagar la narrativa de experiencia educativa con una de las vías, como uno de los soportes, como una de las sustancias para revitalizar la pedagogía, para revivificar la conversación en el campo de la pedagogía y para problematizar la investigación en la educación.

Algunos hablan de la necesidad o la oportunidad de recuperar la pedagogía como campo de saber. A mí me gusta la imagen de revitalizarla, de darle vida, y la vía narrativa que da cuenta de vidas, experiencias y trayectorias vitales, podría estar colaborando a que la pedagogía retomé un poco su sensibilidad y su carácter como campo.

También es un gusto, particular, biográfico, que mi interlocutora sea Patricia. Es una de esas investigadoras con las que venimos conversando sobre estas cuestiones hace casi 20 años. Por eso quiero celebrar mi participación en esta conversación, nuestra presencia de cuerpo, mirada, tacto, silencios, nuestra co-presencia y revalorizar la conjunción, como dice Franco Berardi³, en este hecho de estar juntos, juntas, dispuestos a conversar, a escuchar, a decir, a dejarnos atravesar por el otro, a disentir, a identificarnos, a detener el ritmo, a detener el tiempo, muchas veces vertiginoso, hostil, despiadado. Celebrar encontrarnos. Y como dijo Patricia... yo usé, escribí la misma palabra, hacer un hueco en el mundo, no solamente un hueco en nosotros sino todos juntos, un agujero en un mundo que cada vez se torna más violento, más injusto, más desigual, más descarnado, más cruel y en un campo académico que se torna cada vez más competitivo, meritocrático, tecno-procesado, hiperconectado.

Así que es saludable no solo en el campo de la pedagogía sino en el campo de la investigación esa interrupción, y darnos a la tarea de pensar juntos, de hablarnos y de dejarnos resonar por las palabras del otro. Vibrar

3 Escritor, filósofo y agitador italiano nacido en 1949.

con el otro. Muchas veces al dispositivo conversación resulta complicado ajustarlo, acomodarlo a estas circunstancias, a la situación de un estrado y el privilegio (y también la responsabilidad) otorgada a algunos, algunas, para hablar y ser escuchados: aquí tenemos agua que nos regalaron, ustedes no; tenemos micrófono, si queremos usarlo, y estamos frente a ustedes, que nos miran y que no se miran entre sí. Se plantea una diferencia que resulta insalvable. No obstante esa limitación arquitectónica, tal vez el “tono conversacional” que pretendo darle a mi intervención (que evitará ser una conferencia) pueda ayudar posibilidad de que la palabra circule, y que en ese circular vayamos perdiendo la autoría, al menos la autoría individual, de un pensamiento, de unas palabras que se construyen colectivamente y de las cuales, paradójicamente, cada cual podrá tener su interpretación o remover o movilizar su propio interés y su propia inquietud.

Durante la pandemia aprendimos a revalorizar mucho esta presencia. Fue en el desastre sanitario dónde caímos en la cuenta de las desigualdades, injusticias y violencias que ya venían siendo en el planeta. Pero también, de una manera trágica, la calamidad pandémica ha permitido una interrupción, una disrupción en lo automatizado que, al menos a algunos y algunas, nos ha permitido abrir, indagar y repensar lo que veníamos nombrando como *presencia*. Me resuena en esto la idea de una “metafísica de la presencia”, de un meta-relato de la presencia como simplemente estar allí en un momento determinado. Generalmente asociamos lo presente a lo que es, a lo que se ve o que se toca o lo que está documentado. Por ejemplo, los “presentes” registrados en las planillas escolares y en las estadísticas. El “presente” en la escuela venía siendo aquello que se documentaba, algo que uno dice a través del procesamiento de los tecno-códigos de la máquina escolar y que es registrado en la cuadrícula correspondiente mediante notaciones específicas que tendrán consecuencias administrativas y, tal vez, pedagógicas. La cuestión interesante es que muchos de los relatos de experiencia pedagógica que los y las docentes escribieron durante la pandemia nos empezaron a mostrar un cierto quiebre en esta forma de pensar, de nombrar y de intrigar (de poner en intriga) lo presente y lo ausente en la escuela. Y no solo de la ausencia y la presencia en tiempos de excepción, no solo de las nuevas presencias y ausencias en los tiempos post pandémicos, sino también a repensar, a renombrar y recrear intrigas acerca de lo que consideramos que era estar presente o ausente en la escuela en el pasado, de lo que estaba presente y ausente en la experiencia es-

colar. ¿Qué era estar presente en la escuela? ¿Qué consideraba la máquina escolar como presencia, a quiénes reconocía como presentes o ausentes? ¿Quiénes o qué cosas o asuntos quedaron fuera de la presencia escolar y de su campo de visibilidad? ¿Cómo se construye social e históricamente la presencia y la ausencia de la escuela?

Estos interrogantes nos pueden llevar a pensar, a su vez, en la cuestión del silencioso y efectivo trabajo del poder para producir presencias y ausencias, visibilidades e invisibilidades, particularmente en la escuela. La serie de relatos que pudimos producir junto con maestros y maestras, profesoras y profesores, en este tiempo de condiciones alteradas, permite poner en evidencia, por ejemplo, una fuerte tensión entre el tiempo escolar narrado y el meta-relato del tiempo escolar, que recualifica el par presencia-ausencia escolar. El tiempo lineal, unívoco, unidireccional, progresivo, único, teleológico, que operaba como modelo tácito y naturalizado en el aparato y las operaciones escolares, se deshilachaba frente a los relatos docentes que mostraban tiempos escolares híbridos, mezclados, saturados, interrumpidos, quebrados, hojaldrados, es decir, un tiempo que no venía siendo dicho y que los relatos comenzaron a problematizar mediante sus intrigas de la vida cotidiana alterada y reinventada en pandemia.

Entonces podemos pensar a la pandemia, o a cualquier interrupción trágica o no del curso cotidiano y automatizado de la vida, también como una oportunidad no solo para proyectarnos hacia el futuro y pensar las nuevas presencias, sino además para indagar y repensar cuál era el juego de presencias y ausencias en el pasado, de qué manera veníamos concibiendo el tiempo y el espacio escolar que contenían y hacían visibles a los presentes. A propósito, también la arquitectura escolar entró en crisis. La ruptura de aquello que fue tal vez uno de los elementos constitutivos de la escuela moderna y de lo cual veníamos discutiendo o conversando sin demasiado destino: la separación de la escuela respecto del mundo, la importancia -como dirían los filósofos- de producir una *scholé*, un ámbito protegido del mundo, sin las impiedades del mundo, para entregarle el mundo, como maravilla, a los nuevos. Sé que tiene resonancias arendtianas esta idea de educación y de escuela, pero los relatos pedagógicos que consiguieron escribir los y las docentes nos llevan también a re-pensar el espacio y los movimientos de la acogida, del recibimiento, de tornar presentes a los nuevos que, justamente, la escuela republicana, la escuela moderna, o la *scholé* clásica, hacían separándolos del mundo (del traba-

jo, la desigualdad, la injusticia, la violencia) para que los que estamos en el mundo podamos entregárselo como maravilla, como legado, para que ellos y ellas puedan recibirlo y transformarlo. Esa separación del mundo que fue interpretada por la arquitectura de la escolaridad moderna como paredes o muros, que fue traducida en términos de delimitaciones precisas de los movimientos de los cuerpos por el espacio, y que está muy vinculada al dispositivo disciplinario y a la pedagogía del encierro, también entró en tensión en la narrativa docente escrita durante la pandemia. En muchos de esos relatos pedagógicos se puede leer un dislocamiento de la escuela, un descentramiento de la escuela, una interrupción del espacio y del movimiento escolar que permitieron re-presentar a la escuela no solamente como paredes, techo, mástil, aulas y pupitres, sino como árbol sagrado, manta de abuela, banquito nómade, patio de tierra y parra, mesa familiar con pan y mate cocido, tal como cuentan las historias escritas y documentadas en el chaco salteño, en versiones narrativas bilingües. Viejos ausentes de la escuela, como los ancestros y los ritos milenarios wichi y ava-guaraní, se hacen presentes en las tramas de los relatos de los docentes y estudiantes bilingües de los pueblos indígenas del norte. Me detengo en esto porque creo que tiene que ver con las posibilidades y las potencialidades de la narrativa de experiencia para buscar y encontrar, justamente, algunas marcas, algunas pistas, algunas huellas, para problematizar pedagógicamente la educación e investigarla. El relato escrito no es solamente un dispositivo textual que permite volver sobre él, sino que permite, por su propia configuración, a través de intrigas y de trabajar narrativamente el tiempo, poner el foco y también la palabra en innombrables, en ausentes, en aquello que los campos de visibilidad producidos por el poder no permiten que se convierta en posibilidad y en potencia.

También quiero celebrar el “tono conversacional” que le han impreso al ciclo, y agregar algunos comentarios a lo que planteaba Patricia en su presentación acerca de la conversación. Conversación no solo como un recurso metodológico de la investigación narrativa, o de la investigación cualitativa en general, no solo como entrevista conversacional, no solo como actitud metodológica frente a la investigación, sino directamente como una forma singular de pensar y hacer investigación educativa. En la medida en que la investigación narrativa permite la apertura y la creación de significados imprevistos, no connotados, que rompen la fijeza establecida entre el significante y el significado, habilita la posibilidad de la inno-

vacación semántica de la que nos hablaba Ricouer al referirse a la potencia de la metáfora y de la narrativa o del relato en general.

La investigación narrativa y conversacional permite, justamente, producir este hueco para dejarnos atravesar por las palabras, las historias y los sentidos de los otros, para generar significados no solamente para nosotros, los investigadores o investigadoras, sino en colectivos plurales de toma de la palabra, o para romper al menos la asociación automatizada entre significante y significado.

Los nuevos significados y asociaciones surgen de la situación y del humor del encuentro y del intercambio, y se enlazan de una manera que escapa a toda grilla, cuestionario o anticipación. En la conversación sabemos cómo empezamos, como en este caso, pero no sabemos dónde vamos a terminar, porque eso no depende exclusivamente de nosotros sino de lo que encontremos resonante en la situación y el intercambio conversacional. Y esto no quiere decir tan solo deriva e imprevisibilidad, sino un modo diferente de hacer y ser investigación que aproxima las estrategias conversacionales a las indiciarias: la posibilidad de bucear en la conversación aquellas pistas, aquellas huellas, aquellos significados emergentes, como una vía para la producción de conocimiento junto con otros.

Es mucho más que una actitud. Se podría pensar como una dimensión medular de lo metodológico en la investigación narrativa, al menos desde mi punto de vista. Las posibilidades de vida comunitaria no totalitaria que permite la conversación -cuando se da una auténtica conversación- proyecta un paradigma emergente de investigación en el que se diluye la autoría individual, el mérito y la jerarquía, porque justamente es posible conversar cuando hay diferencia en la horizontalidad y cuando el otro, cuando uno o una, se deja atravesar por esa diferencia y no pide suspenderla ni se propone convencer al otro o encuadrarlo en el propio sistema, que no se altera ni se conmueve. Jorge Larrosa trae la idea de “conversar por conversar”, de conversar como aventura de conocimiento, como una forma de movilizar la inquietud, como cuando uno o una conversa con amigos y amigas. Y esto tiene implicaciones metodológicas, ética y políticas importantes a la hora de organizar social y técnicamente la investigación y de “diseñar” los escenarios y secuencias temporales de la investigación. Supone, como decía, horizontalidad de perspectivas, horizontalidad de experiencias y horizontalidad de expectativas. Rompe con el viejo problema metodológico de la asimetría entre el investigador o el encuestador

y el entrevistado, y de las figuras y variaciones que todavía encontramos de la tradicional relación sujeto-objeto (todavía seguimos hablando de que algo fundamental en nuestras investigaciones es la “construcción del objeto” y la objetividad o desafectación del sujeto que investiga).

Si seguimos una línea bourdeana, solo haríamos investigación científica si construimos nuestros objetos en tensión o contra los objetos del sentido común. Bourdieu, Passeron y Chamboredon lo plantean hacia fines de los años 60 en el *Oficio del Sociólogo*, haciéndose eco de lo que Gaston Bachelard definía como “ruptura epistemológica”: el conocimiento científico se construye en contra del sentido común. Y como “obstáculo epistemofílico”: la implicancia, historia y subjetividad del investigador puede obstaculizar la producción de conocimiento científico. Por eso requiere construir objetos (esto es, ficciones) criticando a los de la vida cotidiana y controlando la propia subjetividad y la de los otros. Esta premisa fue muy discutida a partir del “giro lingüístico” y de la comprensión de la necesaria mediación del lenguaje en cualquier acto de conocimiento. A partir de ese viraje, los sucesivos y simultáneos “giros” del pensamiento social y humanista (el antiesencialista, el hermenéutico, el narrativo, el decolonial, el feminista, el cuir, el afectivo, el poscualitativo) nos llevaron hacia la consideración epistemológica medular de la relación sujeto-sujeto en la investigación, con particulares resonancias y derivas en la investigación educativa y la indagación pedagógica.

Desde esta convulsión, los enfoques narrativos y conversacionales nos llevan directamente hacia una relación yo-tú en la investigación que radicaliza esa interacción entre sujetos que conocen. En la medida en que la singularidad de los interlocutores, la peculiaridad, lo único e irrepetible del otro que conversa, es aquello que moviliza mi propio pensamiento y conmueve mi propia posición de conocimiento, llevándome a indagar significados que serían improbables por fuera de la conversación. No salimos iguales a cómo entramos en una conversación.

Un criterio de validez podría ser, justamente, cuánto me ha afectado, cuánto he cambiado mis puntos de vista, en qué medida los significados que he producido se vieron alterados por esta situación de atención mutua, de comunidad, de interpretación.

Construye un lugar común, una comunidad, que no ahoga las diferencias. Otro comentario complementario refiere a la construcción de los consensos respecto de las reglas de juego que hacen posible la diferen-

cia en la conversación. No se trata de llegar, de arribar a consensos (por ejemplo, respecto de un significado) en la conversación, sino más bien de partir de consensos acerca de las reglas de juego que hacen posible la emergencia de diferencias, de disidencias, y por ende de una comunidad plural, no totalitaria. ¿Cuáles son estas reglas de juego en el caso de la conversación? La interrupción, la horizontalidad, la empatía, la amistad, la solidaridad, la humildad, si quieren la acogida y la hospitalidad.

Hay todo un movimiento, una inquietud generalizada por enfocar conversacionalmente, y no solo narrativamente, las investigaciones en el campo de la educación y, en particular, en el de la pedagogía. Muchas veces se hace con arreglo a criterios y principios que tienen que ver con otro paradigma dentro de las ciencias sociales que algunos llaman “indiciario”, que tiene que ver con los desarrollos originales Carlo Ginzburg en el territorio de la microhistoria, luego retomados y profundizados por la etnografía. Esta idea de pensar y de posicionarnos en la investigación más bien como un detective que persigue pistas e indicios hasta llegar a la verdad, o como un cazador furtivo que se guía hacia su presa por las huellas, rastros e indicios que va dejando el animal a su paso, más que por indicadores y por categorías mutuamente excluyentes.

Por eso, me parece importante aclarar que, al menos para mí, es posible distinguir entre investigaciones sociales y educativas que hacen uso intensivo de narrativas y de narrativas autobiográficas como recurso metodológico y los enfoques narrativos, (auto)biográficos y conversacionales (en sentido estricto) de investigación social, educativa y pedagógica. En mis comienzos como investigador, aprendiendo de Graciela Batallán en los talleres de educadores y haciendo etnografía escolar, hacia fines de los años 80 y comienzos de los 90, participé en varios proyectos del primer tipo. En aquel entonces, ya comenzábamos a trabajar con historias de vida, relatos de experiencias, narrativas autobiográficas, entrevistas biográficas, diarios y cartas personales para relevar información empírica, relevar sentidos y formas culturales de nuestros sujetos (que ya no eran “informantes claves”), de los y las participantes en la investigación que después formarían parte de los talleres. En esas investigaciones la narrativa era un recurso metodológico cualitativo e interpretativo muy valioso, y lo fue siempre en general en el campo de la etnografía. La etnografía y la narrativa tienen una historia en común muy potente. Malinowski, por tomar un ejemplo de los albores de la antropología científica, ya utilizaba

narrativas como recurso para conocer y comprender los secretos de la “cultura nativa”, y además muchos pasajes de sus reportes etnográficos están escritos en términos narrativos, cuentan historias. Es más, si uno lee algunos fragmentos de *Los argonautas del Pacífico Occidental* olvidándose que lo escribió el etnógrafo Malinowski, podría sospechar que está leyendo una novela de Jack London, de aquellas en que imagina y narra sus viajes por los mares del sur.

Como vemos, la narrativa, las historias de vida, los relatos de experiencias, las cartas, los diarios y otros “documentos personales” son un recurso amplia y recurrentemente utilizado en la investigación cualitativa e interpretativa, también en educación. Pero hay quienes venimos defendiendo ya hace bastante tiempo la idea de la especificidad metodológica y epistemológica de la investigación narrativa como un enfoque particular y relativamente autónomo de investigación, transdisciplinario o inclusive, para algunos y algunas más radicalizados, indisciplinado o anti disciplinario.



Tenemos también algunos investigadores e investigadoras que, en consonancia con su adscripción al giro poscualitativo y afectivo, imaginan y proponen a la narrativa inclusive como un contra método. Sin ser tan disruptivo, aunque también cuestionando la idea clásica de método, planteo un pasaje de “la metodología” y “el método” como guía firme para la investigación a la pregunta reflexiva por “lo metodológico”, ya que desde mi punto de vista refieren a cuestiones diferentes y presuponen posicionamientos también diferentes para hacer investigación. El método remite más bien a una sucesión de pasos teóricamente formulados, racionalmente calibrados y técnicamente conjugados, que deviene en un camino relativamente seguro y prefigurado para la producción de conocimiento científico, mientras que en esta propuesta anti metodológica se plantea más bien un ejercicio de anticipación de la investigación y un permanente rediseño del proceso, en donde la elaboración del plan o proyecto es un momento dentro de un continuo de diseño-rediseño de la investigación, justamente por el carácter conversacional e indiciario que tiene. Entonces, lo metodológico resulta más bien una anticipación a la manera, por ejemplo, de un guión conjetural de lo que vamos a hacer en la investigación, cuál va a ser nuestra secuencia metodológica, qué es lo que vamos a ir haciendo, pero al mismo tiempo una reflexión ex-post acerca del camino recorrido, de la experiencia realizada y de las decisiones tomadas en

relación con la investigación. Hoy, en una charla anterior a ésta, alguien me comentó que venía con su plan de investigación pero que la pandemia le cambió el escenario y los tiempos planeados y que tuvo que redefinir su diseño de investigación en función de este evento, de esta eventualidad. Esa posición, dentro del movimiento narrativo de corte biográfico y autobiográfico, se toma como una dimensión constitutiva del proceso de investigación. Sabemos que esas cosas van a ocurrir y no pretendemos controlar desde el principio del proceso de investigación tanto nuestros comportamientos como los comportamientos de los otros participantes de la investigación. Hay un cierto nivel de incertidumbre que se repara justamente con esta reflexión, muchas veces narrada, ex-post, de las decisiones metodológicas adoptadas.

Esta idea de lo metodológico, en realidad, se ha reconfigurado, repensado, redefinido. Inclusive en aquello que podemos considerar un meta-relato de la investigación científica. Esta idea de que el proceso de investigación se inicia con la elaboración de un plan que generalmente proviene -aunque lo neguemos- de un acumulado o de una concepción acumulativa de conocimiento científico, como derivado de un programa predefinido, la definición de un plan exhaustivo, el establecimiento de un cronograma preciso, la definición de las “unidades de análisis” (si se usa esa nomenclatura), que también está naturalizada. Porque en realidad en la investigación narrativa, más que con unidades de análisis y datos, trabajamos con otra forma de pensar esas cuestiones, aunque negociemos con las planillas y su nomenclatura a la hora de presentar los proyectos, sabiendo que es un proceso en donde vamos a estar absolutamente comprometidos e inevitablemente nos va a sorprender. Sabemos desde el principio que vamos a estar empeñados en la elaboración y reelaboración permanente y sistemática de nuestro diseño de investigación y de los próximos pasos que vamos a dar.

En su presentación, Patricia dijo que en realidad la investigación narrativa y la educación tienen una historia en común relativamente corta, y yo estoy de acuerdo: hace relativamente poco tiempo que la investigación narrativa se ha articulado con la pedagogía, más precisamente con la producción de saber pedagógico. Pero entre la narrativa y la pedagogía existe una vieja y constitutiva relación de afiliación. Una parte importante de la pedagogía moderna se escribió narrativamente, y no conceptualmente.



Solo muy recientemente, a partir de la emergencia temprana de psicología experimental, vinculada al higienismo, en la década del 20, y la más reciente del neo positivismo, en la década del 50 y 60, se plantea la posibilidad de pensar en investigación educativa desde los campos disciplinarios de las ciencias sociales. Pero entre narrativa y pedagogía existe una tradición muy vasta y prolífica que atraviesa, por ejemplo, el Poema Pedagógico de Makarenko, que es un largo relato de experiencia que funda, sin conceptos, la pedagogía soviética. Después sí hubo conceptualización pedagógica, pero el texto mítico de la pedagogía soviética es el Poema Pedagógico que es un relato de experiencia del director de un establecimiento educativo para chicos de la calle, que funciona luego de la Primera Guerra Mundial y de la Revolución de Octubre. El relato de una historia colectiva singular que, sin embargo, funda toda una pedagogía.

O podemos irnos, más o menos por la misma época, a Europa occidental y comprobar que todo el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva o de la “nueva educación”, piensa el relato como forma de documentación pedagógica, como un elemento central en la constitución de esta nueva forma de pensar y hacer la educación, la escuela, el encuentro pedagógico, la experiencia educativa. María Montessori, sin ir más lejos, usaba los relatos de experiencia en sus propias investigaciones pedagógicas, aunque llegaba finalmente a un nivel de conceptualización más abstracto. O en la década del 60, las pedagogías libertarias (las libertarias de la década 60, no las actuales) y antiautoritarias que trabajan y piensan con cartas, como las Cartas a una profesora, de Barbiana, o con crónicas y relatos de experiencias como las Crónicas de la escuela cuartel, con influencia del psicoanálisis, que también dan cuenta de una inteligencia y sensibilidad pedagógicas que no necesariamente recurren al concepto o a la categoría teórica dura para desplegarse como una forma de saber. Claro que una forma de saber muy específica, sobre la cual voy a volver.

De este lado del Atlántico, Paulo Freire también recurre al tono coloquial y conversacional en muchos de sus escritos pedagógicos. Particularmente, hay uno, La pedagogía de la pregunta, en donde escribe y publica un relato autobiográfico que narra su experiencia de exilio europeo y lo vincula íntimamente a la reformulación de su pedagogía del oprimido hacia una pedagogía de la esperanza. También sus cartas pedagógicas contribuyen no solo a la comunicación de sus ideas, sino también a encontrar un tono adecuado para pronunciar con una renovada sensibilidad el discurso

y el saber pedagógico. O acá, en Argentina, viniendo un poco más al sur, primero, el maestro Luis Iglesias y su *Diario de ruta*, y más recientemente, heredero directo de esa tradición narrativa de la pedagogía, Horacio Cárdenas, que escribe su propio diario de ruta, también en tono narrativo, acerca de sus aventuras y desventuras como maestro. Iglesias como maestro rural; Cárdenas como maestro de una escuela de los bordes de la ciudad de Buenos Aires. Las hermanas Cossettini, Jesualdo, en fin, hay una cantidad importante no ya de ejemplos, sino de referentes y autores que trazan una intersección importante entre pedagogía y narrativa.

Gran parte de los educadores y de las educadoras que se auto-definían como pedagogos y pedagogas, y que tomaban a la pedagogía como su campo de intervención, praxis, discurso y saber utilizaron intensivamente el relato como forma de construcción de saber, de interpretación del mundo, de su propia praxis pedagógica y también de la posibilidad de darlo a conocer, de tornarlo visible, de disponerlo públicamente.

Así que hay toda una larga lista de pistas en la historia de la educación para indagar esta relación que puede abonar -y mucho- al emergente vínculo entre investigación narrativa y pedagogía. De hecho, se podría pensar que todas esas obras pedagógicas fueron resultado de indagaciones pedagógicas profundas por parte de sus autores.

Hay también otro espacio muy interesante para explorar en esta relación entre narración y pedagogía: las narrativas -llamémosles provisoriamente- ficcionales, literarias, acerca de la escuela y la formación de los escritores y las escritoras, de los y las poetas, de los y las cineastas, de los fotógrafos y las fotógrafas, es decir, de aquellos y aquellas que indagaron estéticamente la experiencia escolar y que construyeron una poética en torno de cómo nombrarla. Aquí aparece muy nítida la idea de una reflexión, una deliberación, un arte y saber técnico acerca del contar, del producir o crear un relato, una historia, una película o una serie fotográfica que dé cuenta de la singularidad de esa experiencia, pero que al mismo tiempo que narra el detalle, lo minúsculo, de aquello que es único e irrepetible (como hacen las novelas, los cuentos, las películas o las obras plásticas), como toda obra de arte, discuta principios y cuestiones generales y también ponga en tensión los modos habituales y automatizados de nombrarlos.

En consecuencia, también se nos abre todo un campo de indagación y de experimentación para la investigación narrativa en pedagogía, en la

crítica estética, en la crítica literaria, de la crítica de cine, como reflexión sobre esas producciones o creaciones. Tanto pedagogos como artistas construyen ficciones, construyen aparatos, artefactos, que al mismo tiempo representan (re-presentan) aquella experiencia o acontecimiento, la interpretan. En esta exploración incorporaríamos también a las ciencias sociales y a las ficciones (los artefactos conceptuales, teóricos) que también construyen respecto de los mundos que tratan de representar e interpretar. Pero interesa leer esos textos como ficciones, como constructos elaborados por sujetos posicionados y encarnados, y no tan solo como resultado de un proceso regulado metodológicamente, ajustado a una serie de criterios que no discutiríamos, como no discutimos los de los artistas y los de los pedagogos.

De cierta forma, con todo esto estoy tratando de poner en el mismo estante de la biblioteca literatura, arte, ciencias sociales y pedagogías. Y me parece que, de ese encuentro, de ese estante, podríamos encontrar bastante inspiración para hacer investigación narrativa. De hecho, resulta muy interesante leer a los escritores, dando cuenta de sus propias construcciones ficcionales y cómo, cuándo lo hacen, como lo hacen la mayor parte de los novelistas a partir del siglo 20. Sus novelas, además de desplegar la trama, dan cuenta de cómo se construyeron en tanto que novelas y problematizan el género. Hay una poética dentro de la misma propuesta ficcional. Recomendando en ese sentido leer *Respiración Artificial* de Ricardo Piglia, en donde relata una experiencia de indagación detectivesca a través de cartas, con distintos niveles y pliegues en la trama. Y en donde cuenta en la propia historia como narrador, como autor, este proceso de construcción ficcional. Ahí, en la literatura que habla de literatura y de la creación literaria, encontraremos pistas muy interesantes para la investigación narrativa en el campo de la pedagogía.

Mi interés ahora tiene que ver con invitarlos e invitarlas a pensar lo que significó en mi trayectoria (biográfica y académica) como investigador un tránsito desde la etnografía, los talleres de educadores y mis estudios etnográficos del currículum en acción de la formación de docentes (del currículum entendido como experiencia, como práctica educativa, más que como prescripción). Al llegar al Ministerio de Educación, en el año 2000, me dijeron “ayúdanos a desmarcar las líneas de política de desarrollo curricular de la Transformación Curricular (de la reforma de los '90)”. Más allá de que fracasamos en esa meta porque la gramática organi-

zacional y la matriz discursiva de la reforma curricular quedó inalterada en el Ministerio y en el sistema educativo, ahí apareció la oportunidad de pensar y arriesgar dos novedades: que los documentos curriculares fueran escritos por docentes, es decir que los docentes sean interpelados como sujetos del currículum, como sujetos de documentación curricular, más que posicionarlos como venía siendo, tan solo como objetos de la prescripción curricular y, al mismo tiempo, pensar en las narrativas de esos docentes como una vía para documentar lo no documentado de las prácticas curriculares situadas en la escuela, como una vía para tornar pública la construcción escolar y local del currículum. Hacían falta muchísimos etnógrafos para documentar el currículo en acción como yo lo había hecho, y no había presupuesto posible para gestionarlo. También estaba la tentativa de que fueran los propios docentes los que encararan esa vía etnográfica, pero eso implicaba tiempos diferentes a los de la gestión política y un proceso de formación metodológica de los docentes que, en sí mismo, resultaba una empresa a largo plazo.

Lo cierto es que, aún con los límites teóricos, metodológicos y políticos de entonces, pensamos en el Ministerio que era una excelente oportunidad para acompañar un proceso de escritura y reescritura de relatos de experiencia de docentes de todo el país como forma de obtener una primera aproximación, en borrador, provisoria, de aspectos significativos del currículum en acción (en ese momento pensaba distinto que ahora, pensaba que eso merecía una intervención de investigadores pero con un corpus ya configurado a través de estos procesos locales de documentación mediante relatos). Para decirlo de otra forma, diseñamos un dispositivo a escala para el acompañamiento y el “asesoramiento metodológico” para la elaboración de relatos de experiencia por parte de los docentes que, luego, como segundo momento, un equipo centralizado de investigadores interpretara, analizara y ordenara en términos curriculares.

De este modo, atravesado por imperativos de política educativa y curricular, entré a la vía narrativa. Fui descubriendo que, si se convocaba a antropólogos, el saber que se iba a producir sería un saber antropológico de la educación o sobre la educación. Hoy discutiríamos si esa sería investigación educativa o investigación de la educación. Yo agregaría: investigación sobre la educación porque hay una intervención desde arriba, asimétrica, desde estos campos especializados de saber de la ciencia de la educación que construyen sus objetos en términos antropológicos,

sociológicos, históricos, económicos o psicológicos, pero que los incorporen dentro de una trama de sentido dictado por los campos disciplinares, por las tradiciones de investigación en esos campos. La Sociología de la Educación, como una de las Ciencias de la Educación, utiliza narrativas, aborda la vida cotidiana, es capaz de interpretar esos relatos, pero lo hace en términos sociológicos y no en términos pedagógicos. Y acá aparece, aunque no solamente de mi parte, el proyecto epistemo-político de recuperar la pedagogía como campo de saber específico y legítimo. Esto es, reivindicar su especificidad epistémica y su irreductibilidad. Por un lado, pensar la pedagogía, no tanto como un campo disciplinario, sino más bien como territorio de saber, praxis, experiencia, discurso y subjetivación. Como otros y otras, creo que la pedagogía, y más precisamente el saber pedagógico, no resiste los límites y las restricciones, ni las reglas de juego y de composición que imponen los diferentes campos disciplinares que concurren como ciencias de la educación. Muchos piensan en la pedagogía como una forma de saber transdisciplinario. Otros, más radicales, como una forma de saber indisciplinado que, en realidad, discute y pone tensión las pretensiones “coloniales” y “patriarcales” de las ciencias sociales sobre el campo educativo y el imaginario de sus habitantes, en su mayoría mujeres.

En esta línea, piensan a la pedagogía -insisto- no como una disciplina sino, más bien, como un campo de saber, como un campo del discurso, como un campo de experiencia o de praxis y como un campo de subjetivación, atravesado por relaciones de poder. Es decir, que recomiendan pensar y habitar la pedagogía como un territorio en el que se posicionan sujetos, donde emergen ciertos discursos y saberes y donde ciertos discursos, saberes, experiencias y sujetos son invisibilizados o son, como diría Franco Berardi, inhibidos por el poder en sus posibilidades, en su potencia vibratoria y en la posibilidad de construir nuevas realidades o nuevos significados y comunidades de interpretación alternativas. Entonces, junto con esta reivindicación de la pedagogía y el saber pedagógico en su especificidad, emerge, ahora sí, la posibilidad de pensar una investigación pedagógica, organizada por criterios metodológicos propios y orientada a la producción, no tanto de conocimientos sobre la educación, sino más bien de saber pedagógico en territorio, orientado normativamente hacia la praxis educativa. También, la oportunidad de reclamar una conside-

ración y una valoración específicas del saber producido y publicado mediante obras.

Por lo general, en este movimiento a la vez intelectual y político, entienden al saber pedagógico como un saber práctico, como una forma de “inteligencia phronética”, es decir, un saber que proviene de la acción y se orienta a la acción, que se genera a partir del saber de la experiencia o del oficio y que, una vez elaborado por la investigación pedagógica se reorienta normativamente hacia la praxis. Un saber que piensa la acción en el campo educativo como praxis y que se proyecta hacia la acción como saber práctico. Un saber cuya producción está mediada por juicios éticos y valoraciones situacionales, de lugar y de momento. Un saber que se fundamenta en el saber de experiencia, en el saber que se construye en la experiencia, muchas veces tácito, no dicho, pero que no se confunde con él, en la medida en que su creación, su producción, está mediada también por criterios metodológicos y por ciertas reglas de composición que son específicas y propias, que se diferencian de las formas de validación de otros campos de saber, pero que requieren ser explicitados públicamente para validar, legitimar, el saber pedagógico construido.

Esto me parece medular en la vía narrativa de la investigación pedagógica: no supone tan sólo tornar visible y recuperar el saber de experiencia, sino que se orienta a la producción de saber pedagógico, reclamando criterios propios de validación y reglas de composición también propias, pero que se niega a validar el saber de experiencia sin más como saber pedagógico.

No se trata de recuperar el saber de experiencia para ponderarlo inmediatamente como saber pedagógico, sino de realizar operaciones de conocimiento sobre él, ejercicios narrativos de escritura, pero también hermenéuticos de lectura, comentario y conversación, que permitan reconstruirlo y documentarlo como saber pedagógico.

Por supuesto, la construcción de estos criterios metodológicos específicos entra en diálogo con los criterios metodológicos de los campos disciplinarios de las ciencias sociales. De hecho, estos enfoques narrativos comparten con la etnografía de la educación la idea de “documentar lo no documentado”, como propone Elsie Rockwell. Solo que al considerar a la pedagogía como un campo atravesado por relaciones de saber y de poder, piensa en el reposicionamiento de los docentes como constructores de ese saber, o como potenciales constructores de ese saber, siempre y cuando

operen mediados por estos criterios metodológicos y por estas reglas de composición. Dicho en criollo, no se hace investigación narrativa solamente narrando una experiencia, sino haciendo otras series de cuestiones.

Me parece que esto es importantísimo porque mi interés en la articulación entre investigación narrativa y pedagogía tiene que ver con esta idea, con este proyecto de recrear, revitalizar, contribuir a reinventar algo así como la investigación pedagógica. Un tipo de investigación específica en la educación que produce un saber del lugar, es decir, una saber que está arraigado, territorializado, localizado, corporificado. Inclusive se puede pensar como una forma de conocimiento local, como insinuaba antes, que discute principios generales, pero a partir de la descripción densa y la problematización de las prácticas educativas o las experiencias educativas localizadas, situadas, del lugar. Como dirían los pedagogos colombianos de la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, la pedagogía o el saber pedagógico es siempre geo-pedagógico, siempre está arraigado al territorio, y siempre es el resultado de un proceso de creación. A mí, me gusta mucho más hablar de creación que de producción, para evitar la connotación productivista y el credencialismo meritocrático que sí tiene el campo académico. Prefiero pensarlo como un proceso de creación, como produce o crea saber el artesano o el artista, y que se tramita, se manifiesta, se construye mediante obras, en este caso mediante obras pedagógicas. Las obras pedagógicas de Makarenko (Poema pedagógico) y Luis Iglesias (Diario de Ruta o Didáctica de la libre expresión) son ejemplos evidentes: relatos que cuentan experiencias de la praxis educativa localizadas geográfica, social, históricamente, y que disponen públicamente un saber que surge de un proceso reflexivo, de escritura y de indagación crítica.

Andrea Alliaud trabaja la noción de obras de enseñanza, y analiza y comenta obras pedagógicas de grandes pedagogos, muchos de los cuales fueron o son, además, literatos. De la colaboración y la conversación con Andrea, surgió la idea de pensar en los resultados de la investigación pedagógica como obras y no necesariamente como artículos científicos con referato en revistas indexadas. En cierta forma, en todo este desarrollo, resuena la idea original de Lawrence Stenhouse en su libro *Investigación y desarrollo del currículum*, cuando define al currículum, palabra más o palabra menos, como la tentativa de tornar públicamente disponible la experiencia de llevar a la práctica una propuesta educativa. La pregunta que surge de allí tiene que ver con la tentativa, es decir, con resolver de

qué manera podemos tornar públicamente disponible el saber pedagógico construido a partir de la investigación de la praxis o la experiencia localizada, territorializada. Como el ámbito de circulación del saber pedagógico es el campo pedagógico, no necesariamente debe dejarse atravesar por los criterios puestos a jugar por el campo científico académico. De hecho, ya existen criterios de validación que legitimarían esta forma de saber y que resuenan como impertinentes en el campo académico. Mi director de tesis, Gary Anderson, de la Universidad de Nueva York, viene trabajando en identificar y desarrollar metodológicamente criterios de validez del conocimiento producido mediante lo que él llama “investigación-acción docente”, pero que se parece bastante a lo que he llamado investigación pedagógica. Los problemas de investigación se definen a partir de una problematización de la práctica escolar o de enseñanza y el saber producido se valida, por “vía catalítica”, es decir, través de criterios catalíticos, criterios que discriminan si efectivamente ese saber produce los efectos que esperábamos sobre aquel problema o sobre cuestiones que no esperábamos, pero cuya emergencia provoca. O la “validez dialógica”, cuánto diálogo de los actores involucrados atravesó la producción o creación de ese saber. O la “validez democrática”, cuál fue la estructura de participación y la dinámica de la toma de la palabra y de las decisiones durante el proceso de investigación-acción docente.

Son criterios muy propios del campo pedagógico, pero que serían imposibles de aplicar, al menos por ahora, en el campo académico, porque una de las peculiaridades que tiene la forma de organización social y técnica de la producción científica institucionalizada es la disposición jerárquica y meritocrática de sus estructuras de participación y de toma de la palabra. Esto se ve nítidamente en los formularios, en las planillas y en los proyectos: director/a, codirector/a, investigadores/as formados/as, becarios/as, investigadores/as tesis, investigadores/as asistentes, investigadores/as estudiantes, en un gradiente jerárquico vertical y piramidal que se manifiesta, inclusive, a la hora de las citaciones en las publicaciones. En el campo pedagógico no tenemos ese problema porque tal vez resulta mucho más pregnante, mucho más potente una obra pedagógica, un hashtag en el que se relate una experiencia pedagógica, por ejemplo, o una historieta, o un libro de relatos, y disponerlos públicamente, no necesariamente a través del papel o las pantallas, en un ateneo pedagógico, en una escuela, en procesos de formación entre pares, en redes de colabo-

ración docente, en fin, en donde podamos imaginar luego de cartografiar pedagógicamente el territorio. Es decir, la idea de tornar públicamente disponible no necesariamente atiende al proyecto de publicación calificada y la obra pedagógica, en tanto ficción, en tanto construcción de un artefacto cultural, ofrece muchísimas posibilidades de disposición pública y de circulación.

Quiero llamar atención respecto de que desde esta perspectiva narrativa y poética de la pedagogía nos corremos de la discusión acerca de su cientificidad, cuestión que me parece bastante saludable, no porque no resulte interesante, sino porque es un debate que a esta altura resulta inconducente, poco creativo y desafiante. Por ejemplo, la vieja discusión de los alemanes: la pedagogía como ciencia de la educación, o la discusión francesa: la tensión entre la pedagogía y las ciencias de la educación, o la pretensión espiritualista: la pedagogía como ciencia normativa, cuyo capítulo aplicativo es la didáctica, por decirlo muy rápidamente. Lo que resulta desafiante, intrigante, estimulante, es el debate epistemo-político-metodológico-ontológico-estético-ético-poético que trae esta forma de pensar a la pedagogía como un territorio rizomático de saber, en donde el poder funciona, como dice Franco Berardi en *La fenomenología del fin y futura-bilidad*, como inhibición de posibilidades y anulación de potencias, como determinismo y automatismo tecno-codificado. No se trata del viejo modelo de la alternativa, no se trata de pensar al saber pedagógico como una alternativa que viene a reemplazar al conocimiento educativo de la ciencia de la educación, sino más bien tratar de generar condiciones para que existan marcos ecológicos o dialógicos más intensos entre estas distintas formas de saber. La ecología de saberes de la que habla Boaventura de Sousa Santos me parece que es una buena imagen, como un espacio conversacional en donde acontece, se produce el acontecimiento de encontrar o crear o recrear significados o resoluciones de problemas que cada uno de los que entran en esa conversación, cada una de estas formas de saber no logra resolver sola, aislada, aferrada a sus propios criterios, encerrada y limitada en su propia imaginación. Tal vez el marco conversacional ecológico permita una comprensión mutua, una escucha más intensa, más interesante e interesada y, fundamentalmente, más creativa a la hora de plantear y resolver problemas pedagógicos. La interrupción que permite la conversación es la oportunidad para permitirnos ese desliz y no para transformarnos ahora en revolucionarios radicales de la ciencia. Se trata

sencillamente, como dice la Biblia y retoma Valeria Metzdorff en tu tesis, de presentarnos como “siervos inútiles” y, modestamente, humildemente, tratar de generar junto con otros significados, criterios, comprensiones, que hasta ahora no existen y que sólo con nuestras propias investigaciones no vamos a conseguir.

No se trata de pensar el saber pedagógico como una alternativa única al conocimiento educativo, sino más bien como una posibilidad de conocimiento poco explorada y silenciada, marginalizada o subestimada por la racionalidad que organiza disciplinariamente el conocimiento.



Hoy por hoy, difícilmente podamos encuadrar muchas investigaciones emergentes en un campo disciplinario específico, pero siguen siendo las disciplinas las que organizan la producción de saber y la evaluación de ese saber.

Existe todo un movimiento de exploración en este proyecto de recuperación de la pedagogía, como prefiere llamarlo Phillipe Meirieu. Entre España y Argentina, Jorge Larrosa, Fernando Bárcena, Carlos Skliar exploran los sinuosos límites y las porosas fronteras entre la literatura, la filosofía, la pedagogía, el cine y la música. En Colombia la Expedición Pedagógica Nacional -que comenté antes- también lo intenta mediante narrativas, pero no solamente. Proponen una geopedagogía como una nueva forma de nombrar los objetos, procesos, sucesos, de la investigación, y piensan la pedagogía y el saber pedagógico íntimamente vinculado al territorio, a las culturas y a los habitantes de la comunidad local. Por supuesto, los expedicionarios y expedicionarias entran en conversación con antropólogos, sociólogos y geógrafos que los ayudan a trazar sus itinerarios y tramar sus búsquedas, pero lo hacen afirmando que la expedición es un dispositivo de indagación pedagógica construida por los propios docentes y por los pedagogos en y para el campo pedagógico, ateniéndose a criterios públicos conversados y explícitos.

Así como la investigación pedagógica y el saber pedagógico reclaman especificidad metodológica y epistemológica, la investigación narrativa también lo hace. Desde los textos de Bruner (La construcción narrativa de la realidad, por mencionar alguno), o los trabajos de hermenéutica fenomenológica de Ricouer, o, más específicamente en el campo de la educación, los trabajos de Connelly y Clandinin y de Antonio Bolívar, por tomar solo algunas referencias, se viene perfilando a la investigación narrativa como una forma específica de investigar, no tan solo como un

recurso o un instrumento, sino como una forma de pensar y habitar la investigación y la investigación educativa. A partir de ese giro se va configurando un campo muy fuerte de investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en el mundo. Todo un movimiento y una corriente muy fuerte de investigación biográfico narrativa que congrega a pedagogos, historiadores, sociólogos, antropólogos, arquitectos, psicólogos, químicos, físicos, matemáticos, que trabajan a través de estrategias narrativas investigando las dimensiones pedagógicas de su actividad docente y de formación. Este reclamo de especificidad se apoya en cierta revolución en el campo de la investigación científica que algunos denominaron, como Anthony Giddens “crisis del consenso ortodoxo”, o Clifford Geertz “refiguración del pensamiento social” o Boaventura de Sousa Santos “crisis paradigmática de la ciencia moderna”, que ya planteaba la idea de que la ciencia moderna empezó a hacer agua, se ha quebrado y no da las respuestas que prometía en los albores de la modernidad o cuando estaba en ciernes.

Pero, fundamentalmente, a partir de los 90, sobre esta crítica al paradigma científico dominante, comenzaron a multiplicarse e irradiarse también una serie de disrupciones que provocaron el abandono de ciertos dogmatismos y automatismos a la hora de investigar. Obviamente el giro interpretativo y el giro narrativo, pero también y de una manera radical, los feminismos, el movimiento decolonial, el movimiento cuir, el giro afectivo o sensorial, el giro poscualitativo, plantearon que las formas convencionales de hacer ciencia ya no dan respuesta a las inquietudes emergentes de conocimiento, a las nuevas configuraciones sociales y a las maneras de pensar la producción de saber. Estos posicionamientos no solo suponen la existencia y confluencia de epistemologías emergentes o la vigencia de un pluralismo epistémico plural, sino también la incorporación de las sensibilidades, las emociones y el sujeto-cuerpo en el campo de la investigación. Desde esta interrupción en la maneras de hacer ciencia y hacer investigación, y más allá de sus diferencias, plantean un viraje desde el método hacia la reflexión metodológica como momento fundamental del proceso de indagación y en el que el instrumental de indagación comienza a ser subsumido a otras dimensiones más relevantes dentro del campo de investigación. Por ejemplo: muchos investigadores narrativos decimos que el principal instrumento de investigación dentro de este enfoque es el propio cuerpo, la propia implicancia del campo y la posibilidad de generar condiciones para que la conversación sea posible. Eso implica

abandonar la relación sujeto-objeto y adoptar una posición yo-tu, esto es, no solamente pensar al otro como participante de la investigación, sino fundamentalmente como co-investigador, lo que supone al mismo tiempo una serie de problemas relativos a la autoría, la propiedad intelectual, y a los problemas que tenemos en el campo académico para incorporar este tipo de iniciativas de co-investigación en la programación científica de las universidades. Por ejemplo, la co-investigación que desarrollamos junto con colectivos y redes de docentes en la Universidad de Buenos Aires tenemos que desarrollarla en el ámbito institucional y administrativo de la extensión universitaria.

Otra consecuencia de este juego de virajes, es que se rompe con el modelo clásico de diseño-desarrollo-escritura o presentación de resultados, y lo reemplaza por un proceso reflexivo permanente y recursivo a lo largo de toda la investigación que implica el sistemático rediseño de plan de investigación: el dibujo de la investigación se va modificando como resultado del proceso de investigación. Este recaudo metodológico se fundamenta en la premisa de investigar con el cuerpo, de pensar la investigación de la experiencia educativa como experiencia de investigación y, por ende, de utilizar los recursos también narrativos para los ejercicios de reflexión metodológica sobre lo que venimos haciendo e hicimos. Los diarios de campo o las notas de investigación pueden colaborar a controlar la propia implicancia y participación en el territorio.

Les puedo asegurar que leer estas reflexiones ex post del proceso metodológico es mucho más divertido, intrigante y desafiante que leer los capítulos de metodología o los marcos teóricos de una tesis convencional o que se ajustan a los requerimientos automatizados que se repiten, sin demasiadas variaciones, en gran parte de esos escritos. Uno puede sacarlos de una tesis y ponerlos en otra, como un marco, sin demasiadas consecuencias. Allí leerá a los mismos autores, casi en la misma secuencia, y no entramados con la propia inquietud de conocimiento, con en el propio ida y vuelta al territorio. La fuerte implicancia, participación y compromiso del investigador exige, sin embargo, operar a través de los criterios metodológicos que permitan el distanciamiento, por ejemplo, a través de objetivaciones como un relato u otro tipo de escrituras, que garanticen el proceso reflexivo, el necesario distanciamiento alienante que requiere toda investigación. No obstante, es muy diferente a plantear desde el principio una relación sujeto-objeto. Supone, más bien, generar objetiva-

ciones que permitan tomar esa distancia y trabajar la propia implicancia a través de diferentes recursos narrativos y reflexivos. La polifonía del texto que uno está produciendo podría ayudar a esto, en la medida que las otras voces incorporadas a la trama ponen en tensión el propio relato y la propia interpretación a partir de las interpretaciones de otros que forman parte de la experiencia narrada.



Los inventarios narrativos, este conjunto organizado de documentos oficiales y documentos personales que dispone el investigador narrativo para la construcción de su investigación, también van poniendo en tensión la propia palabra. La puesta en circulación de versiones del propio texto en un colectivo de investigación también ayuda al distanciamiento alienante: las narrativas construidas entran en un circuito de lecturas entre pares en las que habla la dimensión colectiva horizontalizada. La circulación de los relatos cambia completamente la forma de organizar la investigación: yo doy mi texto a Patricia, Patricia me lo da a mí, yo le hago comentarios interpretativos, complemento sus interpretaciones con las mías y, al mismo tiempo, entramos a conversar, volvemos al texto, lo leemos de manera diferente, encontramos pistas y volvemos a hacer la indagación. Cambia completamente el asunto.

Tal vez el desafío más grande que supone la articulación entre investigación narrativa y pedagogía sea el de actualizar una operación de política de conocimiento, que implica el reposicionamiento de los docentes y un reposicionamiento de los investigadores en la coparticipación de la investigación. No se trata de que los investigadores y las investigadoras ceremos sus interpretaciones con nuestras propias y últimas palabras, con nuestras propias y finales interpretaciones, como conclusión de la investigación, sino que pongamos a jugar esas hipótesis interpretativas en el proceso de indagación pedagógica coparticipado que los y las docentes vienen realizando, al mismo tiempo que también escribimos nuestras propias obras, nuestros propios relatos, en esa suerte de espiral de hermenéutica colectiva. Docentes e investigadores inscribimos la propia escritura en un circuito de lecturas entre pares, comentarios informados y conversación, para orientar nuestro trabajo de indagación, encontrar pistas, repensar la indagación en territorio con documentos, entrevistas y otros recursos. Pero también para avanzar en la reescritura de una nueva versión del relato en donde las inquietudes de conocimiento de los docentes no aparecen presionadas por nuestras propias inquietudes.

Los docentes terminan el proceso de co-investigación publicando sus propios relatos como resultados, como obras pedagógicas resultantes de un proceso de investigación colaborativo, co-participado, y los investigadores escribimos nuestros propios informes y tomamos como “objeto” nuestra investigación y nuestra propia experiencia de implementación de un dispositivo pedagógico de este tipo. Lo que nosotros investigamos no es a los docentes, ni somos jueces de sus experiencias, sino investigamos nuestra propia experiencia de intentar llevar adelante una propuesta de co-investigación, de co-formación y de intervención conjunta en el campo pedagógico a través de nuestras obras pedagógicas. Nosotros publicamos, pero ellos también publican, ratificando su autoría y viviendo también las vicisitudes de la autoría. Una cosa es escribir un relato en la intimidad de un colectivo de docentes y otra cosa es disponerlo públicamente. Al mismo tiempo que me hago autor y propietario intelectual de ese relato, mi texto comienza a formar parte del saber público, de los textos públicos y, por ende, no solamente afirmo mi palabra, sino que arriesgó mi posición como docente en el campo pedagógico.

Patricia: Retomando algunos puntos que desarrolló profundamente Daniel, voy a relatar brevemente cómo los he transitado desde mi propia experiencia investigativa. Los invito entonces a un breve recorrido desde mi relato de experiencia para visualizar cómo he vivido el aprendizaje de otros modos de investigar desde la indagación narrativa.

Mis primeras búsquedas en las perspectivas narrativas en educación e investigación surgieron a partir de algunas incursiones que hacíamos en la cátedra de Práctica Docente y Residencias con Gloria Edelstein en la formación del profesorado, tanto en docencia -con dispositivos como tutoría y taller que privilegian escrituras y relatos narrativos-, como en los proyectos de investigación de corte etnográfico y socioantropológico, donde la narrativa, como dijo Daniel, entraba como un recurso para dar cuenta de las voces de los entrevistados, como un modo de expresar, en algunas fases o etapas de la investigación o en los modos de acercarnos al campo en algunas oportunidades, según la intencionalidad del proyecto y las concepciones del “objeto” así lo permitieran.

En el año 2011 viajé a España para iniciar mi estancia como becaria Erasmus Mundus MoE full doctorate en la Universitat de Barcelona. Es allí cuando se me presenta la oportunidad de integrar mi tesis doctoral a

una experiencia de investigación narrativa. Mi director de tesis, el pedagogo y didacta José Contreras Domingo de la Facultad de Educación, de larga y reconocida trayectoria en la formación del profesorado, estaba iniciando un nuevo proyecto con su equipo de investigación consolidado ESFERA. Por esos años, compartía con un grupo de profesoras (pedagogas, psicólogas y educadoras sociales) su interés en una formación docente que contase con las propias experiencias de los estudiantes y de los docentes con quienes se formaban. Una formación que recuperase los saberes de la experiencia, aquellos que docentes y estudiantes habían ido conformando en su historia y biografía escolar, a partir de su relación consigo mismo, con los otros y otras, con el saber y la cultura, con la sociedad y sus instituciones, tomando la idea de Cifali. Un saber pedagógico personal como lo llama Clandinin⁴, saber incorporado al decir de Contreras⁵, que no siempre se corresponde o integra con los contenidos teóricos disciplinares de los planes de estudios. Producto de estas inquietudes y preocupaciones vivenciadas como docentes en sus aulas de formación, José Contreras conformó en 2010 un grupo de Autoformación y Reflexión, que luego se configuró como grupo de Investigación Consolidado ESFERA (Experiencia y Saber en la Formación de Educadores. Reflexión y Acción) integrado por profesoras de las Universidades de Barcelona, Valencia y Málaga, y becarios europeos y latinoamericanos. En el mismo se desarrolló un proyecto de investigación que tomó la experiencia educativa como punto de partida, explorando e indagando el saber de la experiencia, sus cualidades

4 Ver CLANDININ, D. J. y ROSIEK, J. (2007). "Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions". En CLANDININ, D.J. (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage; Clandinin, Jean; Connelly, Michael. (1988). *Conocimiento Práctico Personal de los Profesores: imagen y unidad narrativa*. En Villar Angulo, Luis (Dir.) *Conocimiento creencias y teorías de los profesores*. Alcoy-España: Ed. Marfil, Clandinin, Jean; Connelly, Michael (2000) *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco. Jossey-Bass.

5 Contreras Domingo, José (2010). *Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. "Reinventar la Profesión Docente" N° 68 (24,2) Coord. A. Pérez Gómez. AUROP. Zaragoza, España; Contreras (2013): "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136 y Contreras Domingo, J. (2016). (Comp). *Tensiones fructíferas: explorar el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

y tensiones en la formación, desarrollando una perspectiva metodológica para su abordaje: la investigación relacional de la experiencia educativa, con base en la Indagación Narrativa y la Fenomenología Hermenéutica⁶, perspectiva que exponen José Contreras y Nuria Pérez de Lara (comps) en el libro *Investigar la Experiencia Educativa* (2010) de editorial Morata. Por invitación de Pepe (J. Contreras Domingo), mi tesis doctoral integra el proyecto del equipo, y focaliza en el estudio de dos profesoras integrantes del mismo, indagando la especificidad de los saberes de la experiencia de las formadoras del profesorado. Así, el abordaje de la problemática la he concretado haciendo focalizaciones progresivas en dos escalas: intersubjetiva-grupal: el grupo de investigación ESFERA en tanto comunidad de prácticas, y a escala individual: la vida en las aulas universitarias de dos profesoras, Asun y Montse. Las estrategias utilizadas son: Observar y Convivir en el Grupo y en las Aulas, Con-versar con Asun y Montse: una práctica de pensamiento en relación; entrevistas y conversaciones reflexivas con estudiantes, relatos de vida, memorias de experiencias, diario de investigación. De este modo, el saber de la experiencia en la enseñanza de la enseñanza cobra presencia singular en el encuentro con el mundo educativo de las profesoras y sus estudiantes.

Me interesa destacar la apertura y generosidad de mi director y su equipo, quienes me acogieron en su investigación y compartieron todos los espacios formativos, me hicieron parte de su historia y de sus búsquedas acerca de la noción de experiencia y de la relación experiencia y saber que ha estudiado José Contreras Domingo en un rastreo dialógico con diversas líneas de pensamiento filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico, de autores tales como Gadamer, Ricoeur, Zambrano, Sennet, Van Manen, Larrosa, Beillerot, Charlot y Tardif, entre otros.

Participar con mi propio proyecto de tesis en ESFERA se constituía en instancia privilegiada para abordar la formación del profesorado desde la experiencia personal de las propias formadoras y en la relación pensante que desplegaban grupalmente. Así fue tomando cuerpo mi proyecto de tesis doctoral. Mi trabajo de campo se inicia casi sin darme cuenta con mi

6 Gadamer, Hans-Georg. (1991-1992). *Verdad y Método I y II*. Salamanca, España: Sígueme. Ver también: Van Manen, Max. (1998). *El Tacto en la Enseñanza*. Barcelona. Paidós y (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva*. Barcelona: Idea Books.

ingreso al Grupo; en él vivencio continuidades y rupturas con mis modos de ser profesora e investigadora que fui construyendo en mi trayectoria en la UNC en la cátedra de Prácticas Docentes y Residencias, y encuentro nuevas perspectivas para pensar e indagar acerca de mis preocupaciones sustantivas en la formación y la reflexión sobre la experiencia. Allí encontré lo que yo llamé “un giro de sentido” para pensar la enseñanza y las relaciones educativas y para investigar la experiencia educativa, lo que supone “adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo, esto es, tratar de revelar las preguntas pedagógicas que nos suscitan aquellas experiencias que estudiamos”⁷.

El ingreso al grupo fue movilizante, sentía alegría, expectativa e incertidumbre por integrarme a un grupo con una historia que me precedía. En el transcurso de sus sesiones, desde la escucha activa pude encontrar momentos propicios para aportar mis visiones e interrogantes acerca de los temas que centraban la reflexión. Las resonancias de las conversaciones con las profesoras en ESFERA pronto obraron en mí abriendo nuevas preguntas -o descubriendo nuevos sentidos para viejas preguntas- sobre el lugar de la teoría en la formación, sobre los saberes pedagógicos que los formadores despliegan en sus clases, sus cualidades y notas distintivas, sobre nuestra experiencia como formadores y la potencialidad de un grupo-colectivo de docentes como comunidad de prácticas y pensamiento reflexivo

Estos marcos referenciales que me ofrecía mi director provocaron en mí fuertes movimientos de rupturas, deconstrucción y reconstrucción de mis saberes y concepciones previas, un verdadero “giro de sentido” que, a su vez, me llevaron a replantear las perspectivas metodológicas de mi proyecto inicial, y como dice Daniel, los modos internalizados de hacer investigación, de escribir, de fundamentar y de colocar estos formatos académicos tan fuertes que hemos incorporado en nuestras comunidades. No pretendo plantear un enfoque o perspectiva en detrimento del otro, en términos de versus, sino que quiero enfatizar el valor de haber transitado esta ruptura y aprendizaje profundo para articular en una relación de complementariedad y recreación mi formación y prácticas investigativas previas. Entonces, poco a poco en el transcurso de los primeros meses en

7 Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria. (Comps.). (2010). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid. Morata, pp. 45.

ESFERA, he percibido cómo han ido cobrando más presencia en mi estudio la Indagación Narrativa y la Fenomenología Hermenéutica articuladas desde la perspectiva de investigación de la experiencia educativa.

Precisamente, mi relación con la experiencia educativa de las profesoras, ha reclamado una sensibilidad epistemológica que me ha orientado durante el análisis a trascender los propósitos de la Etnografía para adentrarme en la búsqueda del sentido educativo de aquellas experiencias compartidas, manteniendo abierta la pregunta en primera persona, acerca de lo que la experiencia de investigación fue generando en mí. Es decir que el mismo proceso de relación con la experiencia me fue revelando otro modo de orientarme, otro horizonte de sentido en el movimiento de la investigación, encontrando en la investigación narrativa un modo de indagar (no sólo de expresar) desde la hermenéutica de la escucha, como la llama Ricoeur, modo más cercano a las inquietudes que se van generando en el encuentro con las profesoras y sus saberes.

Entonces, me interesa enfatizar que, en mi investigación, la intencionalidad de indagar y explorar el saber de la experiencia en las profesoras de formación de educadores, me ha conducido a la búsqueda de las formas metodológicas que preservaran la riqueza y misterio de aquello que pretendía estudiar, la experiencia y el saber de la experiencia. He comprendido entonces que necesitaba dejar en suspenso -tomar distancia momentáneamente del lenguaje de la ciencia-, para crear las condiciones de encuentro genuino con las profesoras, intercambio dialógico donde sólo podemos dar sentido a las palabras desde el interior de nuestras implicaciones sensibles en nuestras relaciones con ellas y con los demás.

Por ello he planteado el encuentro con las profesoras como conversaciones reflexivas, procurando no reproducir técnicas de entrevistas semi-estructuradas donde prevalece mi voz y mi intencionalidad investigativa, a través de una secuencia predeterminada de preguntas que ubica a la otra profesora en una relación unilateral donde su función es responder e informar. Por el contrario, he buscado un pasaje, un desplazamiento de lugar o posición: de ser la investigadora que observa e interroga a la profesora, a ser dos profesoras -una investigadora y la otra formadora- que miran y se interrogan juntas acerca de los acontecimientos en la experiencia compartida.

Este proceso, que se torna lineal y ordenado en el relato que recupero de mi informe final de tesis, fue en realidad un largo y sinuoso camino de

aprendizajes por momentos dolorosos, porque en poco tiempo tuve que desaprender y volver a recrear mis modos internalizados de hacer investigación, en un país y una comunidad investigativa totalmente diferente, y con un idioma diferente. De este modo, comprendo ahora aquella sensación de vértigo que me invadía en los inicios de nuestras conversaciones, pues no había un guion previo de preguntas que pautara el intercambio y diera cierta seguridad acerca de lo que pudiese surgir. Sólo llevaba al encuentro una escena o incidente significativo que yo había recuperado de las grabaciones y registros observacionales de clases, para abrir una relación pensante acerca de la misma. Sensación de vértigo, al comprender que esa relación pensante ha reclamado en mí estar abierta a lo no pensado, a lo indecible, a la novedad, para lo cual he tenido que explorar mis propios modos de pensar y de ser en relación, y encontrar las formas de expresión de mi pensar que den lugar al pensar y a la palabra de la otra, creando un espacio de encuentro y escucha donde el sentido de cada palabra, cada silencio, cada gesto, reside y se redefine en el acto mismo de esa relación dialógica e intersubjetiva.

Poco a poco, en el transcurso de las conversaciones he develado que aquel vértigo ya no asentaba en la inseguridad de no poder “controlar y anticipar” lo que surgiría del intercambio, por el contrario, ahora el vértigo se mezclaba con la emoción que me provocaba saber que algo nuevo surgiría de nuestra relación pensante con las profesoras.

Así, nos hemos acompañado con las profesoras en un crecer desde dentro en la relación de investigación; ellas y yo hemos asumido y reconocido la autoridad que nos ofrecíamos para hablar y pensar desde sí, desde lo que cada una es, piensa y siente. Proceso que ha demandado en mí estar atenta y receptiva para plantear la invitación a una nueva conversación, para crear las condiciones y cuidar las disposiciones de ser y estar en relación, para darnos los tiempos y los espacios que propicien mirarnos y escucharnos, como modo de entrar en diálogo acerca de la experiencia, desde la experiencia misma de pensar en presencia. Las conversaciones han sido momentos de creación y vida en la investigación, transitando meses de trabajo fecundo en el cual fuimos cultivando la relación. El ser y estar en la relación investigativa con Asun y Montse, ha sido y es uno de los aprendizajes más importantes y placenteros de la tesis. Aprender a respetar sus tiempos y sus expectativas. Aprender a leer y comprender el lenguaje de sus cuerpos, sus gestos, sus miradas, sus modos de habitar el

espacio, la forma de establecer el contacto corporal. Aprender también a escuchar sus palabras y sus silencios. Aprender a hablar y pensar en presencia.

A lo largo de este proceso de trabajo de campo articulado en observaciones y conversaciones, se acompañó con escrituras y reescrituras de relatos en los cuales la autoría fue compartida y, como dije antes, ha demandado un cambio de colocación simbólica en la relación investigativa, creando un plano de horizontalidad donde la intencionalidad no es interpretar desde fuera a las docentes, sino aprender e investigar con ellas. De este modo, lo que en otros enfoques remite a la autoría como sólo una dificultad técnica, en la indagación narrativa ha pasado a constituir un asunto de índole ética, política e incluso epistemológica. Por esta razón, hemos acordado con las protagonistas de mi indagación, mantener sus nombres y apellidos reales, (y debo confesarles que me emociona hoy nombrarlas aquí): Asunción López Carretero – Asun- y Montse Ventura Robira, como un modo de reconocer sus subjetividades y sus aportes singulares en esta investigación con las profesoras.

El proceso de escritura narrativa se fue construyendo en un interjuego dialéctico entre empiria y teoría, que se recrea en cada conversación, en donde yo proponía un núcleo de interés, una escena o un incidente que me llamaba la atención acerca de la experiencia compartida en sus aulas. Asun y Montse abrían el intercambio desde las resonancias de mis intervenciones, al tiempo que también ellas recuperaban algo de sus clases y lo que movilizaba mi presencia para pensarse en sus lugares de formadoras en relación a los saberes que ponían en juego. Entonces, esa presencia que yo les podía aportar, con una mirada y una escucha y luego conversar sobre esas clases, nos fueron devolviendo un espacio formativo que la propia investigación generó en términos de pensarnos las dos juntas, mirando la experiencia y dejándonos tocar por la experiencia en la conversación, cómo nos afectaba lo que nos pasaba no sólo en términos académicos, también cómo la vida nos atravesaba y lo que nos pasaba como seres humanos, como mujeres militantes que estábamos cada una con sus problemáticas de vida. Y eso también fue tomando cuerpo en la escritura, en la sensibilidad de poder atender a esas cuestiones que afectaban sus modos de pensarse en la docencia y el saber que producían o que construían y que no eran conscientes que lo estaban construyendo.

Cabe destacar que lo que posibilita la investigación narrativa, al decir Anna María Piussi, es visibilizar un saber que se sabe, pero que el docente no sabe que sabe, un saber o saberes que despliega en sus prácticas y que no está valorizado, como decía Daniel. Son otros estatutos políticos y epistémicos que necesitamos reconstruir para valorar ese saber que circula y que no tiene visibilidad.

En ese proceso de escritura los relatos circulaban entre nosotras y se recreaban con sus aportes, en una escritura polifónica. Escritura narrativa en la cual expreso mi relación con las experiencias de las profesoras, los hilos de sentido que emergen de esos relatos y que se van articulando con nuevos materiales de la experiencia y los aportes de teóricos que abren nuevas preguntas y pensamiento pedagógico. Así, intento develar en escritura la elaboración de sentidos que hemos ido cultivando con Asun y Montse acerca de diversos aspectos, dimensiones y condicionantes que configuran la enseñanza de nuestro oficio de enseñar. Para ello, en su escritura, aparece mi voz y los propios sentidos que voy entrelazando con los sentidos de Asun y de Montse, presentando escenas o situaciones que me permiten representar unidades significativas de la nueva historia que fuimos entrelazando desde nuestras historias singulares en la formación.

La escritura en la indagación narrativa nos reclama buscar un lenguaje sensible, cercano a la experiencia, un partir de sí desde la implicación subjetiva para ir más allá. Requiere sucesivas escrituras y relecturas para cuidar el modo de nombrar la experiencia, procurando no encorsetar el mundo sensible en categorías predefinidas. Por el contrario, las preguntas que se han despertado en esa relación con la realidad educativa, son las que timonean mi búsqueda de pensadores y pensadoras que me acompañan a volver a mirar, a abrir la escucha y dejarse decir por la novedad y la singularidad del encuentro. En ese intercambio dialógico he ido encontrando las claves para develar el sentido educativo que las profesoras otorgan a los acontecimientos, y las resonancias que lo vivido junto a ellas ha obrado en mí.

De este modo, se propicia otro modo de relación empiria-teoría, experiencia-saber, y esto es una potencialidad heurística de la escritura y la indagación narrativa, la riqueza de sentidos que se abren en sus sucesivas lecturas, en tanto no busca fijar la experiencia e interpretar la realidad educativa compartida con las profesoras, sino generar una nueva relación pensante en torno a ella-

Para finalizar, y como imagen potente de todo mi relato, quisiera expresar que la investigación de la experiencia educativa con Asun y Montse, me ha develado aquello que Pepe Contreras, mi director de tesis, intentó enseñarme: que investigar es una experiencia, que investigar es una relación, y que investigar abre un movimiento de pensar y saber pedagógico en quien investiga, en los protagonistas con quienes se hace la investigación, y en quienes serán sus posibles lectores.

Algunas publicaciones sugeridas

Gabarini, P (2017) Enseñar a Enseñar en las aulas universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado. Tesis doctoral Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/119283>

Suárez, D (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 31(2), 365-380. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-308>

Suárez, D (2021) Narrativa, autobiografía y educación en Argentina: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. n 2, 2021 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/autobiografie/article/download/1307/1046/>

Suárez, D Metzdorff, V (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 28(1), 49-74. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100004&lng=es&tlng=es.

Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. Investigación Cualitativa 2(1), pp. 42-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/>

Suárez, D (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. Revista Teias, 18(50), 193-209. Recuperado de <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>

Suárez, D(2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. Educação em Revista, 27(01), 387-416. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100018&lng=pt&tlng=es.

**Podés acceder al conversatorio escaneando el código
QR con tu celular o desde el siguiente enlace:
<https://youtu.be/yIWozfhj7IM>**



