

## 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 tesistas 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 arrogamos 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 Sverdllick (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.