



“Poner el cuerpo”. Reflexiones sobre dos itinerarios de investigación desde el enfoque biográfico narrativo en educación.

Yanina Caressa (UBA)
ycaressa@gmail.com

María Eugenia Míguez (CONICET-UBA)
memiguez@derecho.uba.ar

La presente ponencia busca construir una conversación, habilitar un encuentro entre dos experiencias de investigación que nos permitieron arribar a nuestras tesis de maestría. Asumimos el proceso de investigación y la escritura como instancias experienciales, pues investigar es dialogar con una misma, con las propias vivencias y con aquellas que nos convidaron y que -al conjugarse con lo nuevo, con las reinterpretaciones- nos modifican (Arévalo Vera, 2010). Asimismo, reconocemos nuestra posición ético-política en el campo que habitamos e investigamos, sabiendo que nuestra presencia y nuestros múltiples posicionamientos modifican el contexto y nos modifica a nosotras.

El escrito, que se pretende y aspira a ser conversación en dos voces, buscará traer nuestros recorridos como investigadoras amarrados a una elección metodológica singular: la de indagar, conocer, comprender las historias, vivencias, padecimientos, pasiones, trayectorias de formación y experiencias vitales desde y a partir de la investigación narrativa en educación.

La narrativa (auto)biográfica irrumpió y se ha expandido (Porta, 2021) en el campo pedagógico generando una disrupción teórica y metodológica y un viraje epistemo-político radical en los modos de hacer y pensar la investigación educativa (Suárez, 2021). Los recursos metodológicos y técnicas de esta tradición de investigación son cada vez más utilizados y dan lugar a una vasta y heterogénea variedad de estrategias que ponen en cuestión la ortodoxia epistemológica de la escisión sujeto-objeto (Souza y Serrano, 2014). Podríamos considerar a la narrativa como un enfoque específico de investigación, con sus propios criterios de validez metodológica y reglas de composición discursiva (Bolívar, 2002). Al mismo tiempo que podríamos resaltar su sensibilidad estética, afectada y afectante, y la centralidad que esta perspectiva otorga al posicionamiento ético y político, además de epistemológico (Hernández, 2019).

Se trata de comprender la experiencia vivida y narrada habilitando el lugar para la escucha de aquellas subjetividades marginadas y silenciadas por la modernidad. Diversos estudios



sostienen que la proliferación de las prácticas narrativas y (auto)biográficas ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez, 2021). Asimismo, el despliegue de este enfoque ha fomentado interrogantes en torno a los modos en que asumimos la tarea de investigación, las posiciones que construimos y deconstruimos, la reflexividad sobre nuestras prácticas de construcción de conocimiento co-participado, nuestra pretensión de extrañamiento y el umbral entre lo afectado y afectante de la experiencia que atraviesa nuestros cuerpos. A lo largo de este artículo buscaremos profundizar en las preocupaciones que surgen de la relectura de nuestras tesis, en tanto oportunidad de visitar las decisiones metodológicas tomadas desde la óptica de las tensiones e interpelaciones a nuestro lugar de investigadoras y los modos en que “pusimos el cuerpo”. Nos proponemos un ejercicio de pensamiento y narración sobre lo que pasó por nuestro cuerpo al investigar, desde y en la praxis que implica el trabajo con la narrativa.

Como anunciamos anteriormente, nos moveremos en los surcos y caminos de dos tesis. Una de ellas se centró en describir, analizar e interpretar las experiencias de formación de los y las estudiantes del Plan de Finalización de Estudios Secundarios “Plan FinEs 2” a partir de la construcción y reconstrucción narrativa de sus experiencias concibiendo como posibles dimensiones el tiempo, el espacio y los otros¹. Este plan nacional impulsado en el año 2008 adquirió distintos formatos y características de acuerdo a cada jurisdicción. La Provincia de Buenos Aires fue el escenario de su principal despliegue dada la gran cantidad de jóvenes y adultos/as que no habían finalizado sus estudios secundarios. Propuso una cursada flexible, en espacios comunitarios y desde el enfoque de la educación popular. El territorio cobró centralidad en el desarrollo de esta propuesta educativa. Mary, Lucas, Marcelo y Gaby, fueron los habitantes -de Vicente López y La Matanza- protagonistas de esta tesis. Sus experiencias formativas permitieron reflexionar sobre el territorio en clave pedagógica: conocer y comprender los diversos sentidos que los actores construyen y reconstruyen allí, en ese cruce entre el territorio y la terminalidad educativa.

¹ 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 el Dr. Daniel H. Suárez y por el Dr. Alejandro Vassiliades. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5762>

La segunda se propuso realizar un estudio en profundidad² de una experiencia de investigación-formación-acción co-participada que involucró a docentes, directoras, inspectoras, funcionarios/as de la Jefatura de la región educativa número tres de La Matanza e investigadores/as formados/as y en formación de la Universidad de Buenos Aires entre los años 2013 y 2015, e indagar las posiciones que las supervisoras construyen en el marco de su participación como coordinadoras de colectivos de docentes narradores/as, buscando comprender y analizar los modos en que ellas asumen, viven, piensan y reflexionan su tarea en ese contexto, así como las tensiones, disputas, movimientos y negociaciones que se generan frente a la posición supervisiva históricamente construida y regulada al interior de la red escolar.

Nuestras tesis dan cuenta de un trabajo de investigación individual pero a la vez colectivo. El proyecto de investigación UBACyT “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” dirigido por Daniel H. Suárez radicado en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires fue el espacio que nos permitió discutir autores/as, debatir enfoques y compartir emociones. El trabajo de escritura suele ser solitario, sin embargo, estos espacios de intercambio nutrieron nuestros trabajos y nos permitieron disfrutar de nuestra tarea. En esta ponencia nos gustaría compartir las preocupaciones que surgieron a partir de “poner el cuerpo” en el territorio para construir nuestras investigaciones en clave narrativa. Creemos que el modo de hacerlo es iniciar este trabajo como una conversación. Conversación que comenzó en los pasillos de la facultad, en la sala de profesores con el equipo de investigación y en los bares donde tomábamos café antes de exponer en algún congreso. No es la primera vez que escribimos una ponencia juntas, pero sí, que decidimos hacerlo de este modo. El libro de Freire y Faundez “Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes” (2018) inspiró y alentó nuestras ganas de hacerlo de manera dialogada. Allí los autores expresan:

“hablar un libro de a dos, de a tres, en lugar de escribirlo solo, rompe un poco con la tradición individualista de la creación de la obra y nos saca de la intimidad gustosa-¿por qué no decirlo?- de nuestro cuarto de trabajo: nos sitúa, abiertos el uno al otro, en la aventura de pensar críticamente” (Freire y Faundez, 2018, p. 24)

² Tesis de Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA) titulada: “Posiciones de supervisión escolar, investigación-formación-acción docente y cambio educativo. Un estudio en caso en la provincia de Buenos Aires”. Autora: Yanina Caressa. Dirigida por el Dr. Daniel H. Suárez y por el Dr. Alejandro Vassiliades. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/12143>



En este sentido, nos atrevemos a la escritura en diálogo, a “hablar” de a dos a partir de dimensiones que atravesaron e interpelaron nuestras posiciones como investigadoras en formación. Buscamos de esta ponencia hacer una experiencia dialógica que visibilice el trabajo colectivo, las conversaciones con colegas que se encuentran detrás de cada investigación.

Interrogantes iniciales: de cómo habitar múltiples posiciones con los pies en el territorio

María Eugenia: La pregunta por el estar en el mundo nos invita a reflexionar sobre nuestras posiciones. No son solo preguntas vinculadas al ser, son preguntas vinculadas al espacio y el tiempo, a estar siendo con otrxs en un determinado territorio. El estar reconoce sensaciones, pasiones, emociones. Interpela nuestros sentidos, nuestras certezas. Eso me pasó en la construcción de la tesis, creí tener certezas, comencé la investigación pensando que tenía más certezas que preguntas. Quizás porque conocí el Plan FinEs 2 trabajando en él. Durante mi formación en la carrera Ciencias de la Educación trabajé en distintos espacios educativos. Las experiencias pedagógicas alternativas atravesaron mi carrera de grado, tanto que comencé a escribir sobre ellas. Además, y por fuera de lo académico –pensaba–, participaba de una organización social. Apenas comencé a estudiar en la universidad empecé también un recorrido por la educación popular. Organizaciones sociales, comunidades, fábricas recuperadas, merenderos, todos ellos eran movimientos, difíciles de comprender “desde afuera”. Poner el cuerpo, hacer jornadas solidarias junto a lxs vecinxs, armar talleres y apoyo escolar, empezar procesos de alfabetización de personas adultas era parte de las tareas que desarrollamos en el territorio. Allí la escuela se ponía en movimiento, tal como señala la Expedición Pedagógica Colombiana: “la pedagogía como la escuela sólo pueden comprenderse realizando un viaje por fuera, un viaje exterior y al ras del piso”(Unda Bernal e Ibarra, 2008, p.1) . Este viaje no fue solitario. En el camino conocí colegas, como Yanina, con quienes compartimos ciertas preocupaciones sobre nuestros modos de habitar los territorios que investigamos. ¿Cómo llegamos a ese territorio? ¿Cómo lo observamos? ¿Quiénes son los sujetos que lo habitan? ¿de qué modo nos acercamos? Estas son algunas de las preguntas que sin dudas atraviesan nuestras prácticas de investigación, es que habitar un territorio con otrxs, no es lo mismo que visitarlo. Tal como sostiene Rockwell (2009) “comprender y poder entablar conversaciones requiere convivir con ellos y aprender a escuchar” (p. 58). La apertura al diálogo y la escucha resultan fundamentales para desarrollar nuestra tarea. Es a partir de allí que construimos los vínculos que sostendrán el trabajo de investigación. Aquí la presencia se torna clave. Sin embargo, nuestra presencia no es neutral, como tampoco lo son nuestros posicionamientos teórico



metodológicos. De allí la importancia de la reflexividad sobre nuestra presencia, nuestro estar siendo con otros en un espacio y tiempo determinado (Guber, 2011, p. 44). En varias ocasiones compartimos con Yanina, impresiones sobre el trabajo de campo que desarrollamos para nuestras tesis. Por mensajes o en reuniones en la facultad recuerdo que intercambiamos sensaciones sobre los sujetos a quienes entrevistamos: “Apagué el grabador y me dijo lo contrario a lo que habíamos conversado”, “No sabes qué interesante lo que me contó en el viaje mientras manejamos hasta la sede de FinEs”. “Me pidió que esto no lo grabe”. “No sabía cómo contenerla, llorábamos juntas mientras me contaba su historia”. Sin dudas, todo ello atraviesa nuestros cuerpos, emociones, y nuestro “deber ser” como investigador/as. Lejos de dejar de lado nuestras emociones, considero que dejarse conmover, atravesar, por estas historias es parte de nuestra tarea. La pregunta por lo que *nos* pasa con las historias de otros/as interpela las historias y experiencias propias como también nuestros posicionamientos en el territorio. Guber (2011) sostiene que para describir la vida social que estudiamos incorporando la perspectiva de sus miembros, es necesario someter a un continuo análisis o “vigilancia” las tres dimensiones de la reflexividad. Estas dimensiones refieren a “la reflexividad del investigador en tanto miembro de una sociedad o cultura, la reflexividad del investigador en tanto investigador con sus perspectivas teóricas, sus interlocutores académicos, sus habitus disciplinarios y su epistemocentrismo, y las reflexividades de la población que estudia” (p. 46). Me interesa tomar esta cita para agregar que la importancia de los diálogos, conversaciones, lecturas e intercambios con los miembros de la comunidad, con colegas del equipo de investigación, como Yanina, hacen que esa reflexividad sea posible.

Yanina: Es cierto, María Eugenia. Nos acompañamos en el recorrido hacia nuestras tesis. Me interesa retomar la idea que traes en relación a las posiciones que habitamos en el territorio que investigamos. Efectivamente resultó ser un tema de debate entre nosotras por las múltiples inscripciones que nos atravesaban. Ambas estábamos inmersas en aquella realidad que pretendíamos indagar, analizar, documentar. Mi participación como coordinadora del proyecto de documentación narrativa de experiencias pedagógicas que estudié en mi tesis, me convertía en parte de lo que ocurría. Por supuesto, desde ese lugar pude conocer a las supervisoras que entrevisté de forma narrativa, pero, al mismo tiempo, la posición de coordinación general me “exponía”, me ubicaba en el centro de la escena, y la construcción de los vínculos con el resto de los/as participantes partía desde ese lugar.



No fue sencillo ser parte de la coordinación general del proceso y, al mismo tiempo, investigarlo. Me interpeló la tensión entre “estar allí” y “aquí” que atravesó la investigación y la escritura de la tesis. Muchos interrogantes surgieron a lo largo del recorrido: ¿Cómo dar cuenta del haber “estado allí” y, al mismo tiempo, alcanzar un distanciamiento objetivante a los fines de la investigación? En todo caso, ¿es posible alcanzar cierto distanciamiento objetivante? ¿Es necesario correr riesgos de algunas de nuestras posiciones en el campo para ocupar otras? ¿Es posible investigar e intervenir social y pedagógicamente en ese campo? Comparto con Rosaldo (2000) que la consideración de la posibilidad de convertirnos en observadores/as completamente imparciales e invisibles -defendida por las etnografías clásicas- es obsoleta. No estudiamos el mundo desde “afuera”, desde “arriba” según principios abstractos sino que lo hacemos sumergidos/as en él. En este sentido, considerando mis inquietudes acerca de la tensión que se generaba en las múltiples posiciones que yo ocupaba en el campo, retomo a Guber (1988) y su aporte a través del concepto de reflexividad. ¿Qué implica esto? Reconocernos, en tanto investigadores/as, como parte del mundo que estudiamos.

Compartimos con María Eugenia la importancia de sostener ese ejercicio de reflexividad a lo largo de todo el proceso de investigación y escritura de la tesis. La decisión de escribir nuestras tesis -y esta ponencia- en primera persona (a veces del singular, a veces del plural) es la que nos permitió reconocernos no como testigos presenciales, sino implicadas y comprometidas con lo que allí sucedía. Parafraseando a Geertz (1989), el texto de un/a investigador/a no es un testimonio neutro que narra la realidad de las cosas, sino alguien que construye, desde la experiencia, una interpretación de ella. El autor o la autora de un texto no se constituye en una persona que explica sin más, sino en alguien que crea una visión de aquello que ha vivido.

En definitiva, esas diversas posiciones que fuimos ocupando en el territorio no podrían leerse como contradicción sino más bien como tensiones que por momentos se volvieron movimiento, articulación, con instancias de mayor cercanía y, otras, de lejanía. Se trata, a decir de Arnaus (1995), de dar cuenta de mi -nuestra- voz que va en busca de la voz de los y las otros y otras, para no caer en el error de “escuchar las palabras, pero no la música” (p.68); para así comprender los modos en que nos vimos afectadas y nuestras presencias afectaron el territorio.

Narraciones afectadas y afectantes: hacer investigación narrativa

Yanina: en relación a este eje de conversación, me gustaría partir de una decisión metodológica que tomé junto a mi director y codirector: la de realizar un estudio *en caso*. Efectivamente en



mi investigación me dediqué a documentar e indagar un caso, aquel que se desarrolló en la región educativa número 3 de La Matanza entre los años 2013 y 2015 y que involucró a un grupo de educadores y educadoras en la escritura y reflexión de sus prácticas pedagógicas. A partir del momento en que decidí (y decidimos como equipo) que ese sería “el caso”, y a medida que lo fui transitando, se volvió para mí, *experiencia*. Por eso es un estudio *en caso* y no *de caso*. “*En*” porque es desde ese haber estado allí que construí con otros y otras, desde las vivencias individuales y compartidas, desde los interrogantes contruidos, desde las conversaciones mantenidas, desde los aprendizajes alcanzados, desde los sentidos significados en el andar de cada uno/a de los/as participantes. En efecto, los estudios en caso abordan realidades locales e institucionales, no con el objetivo de extender y multiplicar el análisis o efectuar una explicación causal por una generalización, sino con el propósito de construir una comprensión “densa” del sentido que le otorgan los y las participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos Siguiendo a Bolívar (2002), este tipo de estudios suele adquirir, tanto en su proceso de investigación como en el informe, la forma de una investigación biográfico-narrativa.

María Eugenia: Tal como señalas, los estudios *en caso* permiten dar cuenta y problematizar nuestro estar allí con otros/as en un determinado tiempo y espacio histórico, cultural, social y político. Plantear nuestras tesis como estudios *en caso* busca enfatizar la perspectiva situada con la que realizamos nuestra tarea. En este sentido, la investigación biográfico-narrativa habilitó un lenguaje que nos permitió narrar las experiencias de los sujetos del/en el territorio. Cuando comencé la investigación y durante el proceso, participé del Plan FinEs 2 desde diferentes roles, como docente primero, luego coordinadora administrativa, capacitadora e incluso cumplí tareas en la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos/as de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. Todo este recorrido se ponía en juego a la hora de entrevistar a informantes claves, a estudiantes. Mi compromiso con el programa era cada vez más grande y las responsabilidades en él también. Me preguntaba si esto influiría en mi investigación. Si “ser parte” cambiaría la percepción y no lograría el distanciamiento necesario para una investigación. Sentía la tensión entre el adentro y el afuera, entre la distancia y la pertenencia. En este sentido, Svampa (2007) propone desarrollar un modelo de intelectual anfibio. El objetivo que busca es integrar dos modelos que muchas veces se visualizan como opuestos: el académico y el militante. El/la investigador/a anfibio/a tal como el animal invertebrado, deberá desarrollar la capacidad de habitar y recorrer varios mundos generando así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes. La



pregunta continuaba siendo cómo. 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, encontré en el enfoque biográfico narrativo posibilidades.

Yanina: Resulta interesante lo que planteas. El enfoque biográfico narrativo nos permitió co-gestar, co-producir conocimiento desde el momento en que las personas que fueron parte de nuestras investigaciones no lo hicieron en calidad de “objetos de estudio” sino, por el contrario, habitaron *decires* y *pensares* que se co-construyeron en el marco de conversaciones orales y textuales. Es ineludible, entonces, que optar por la investigación narrativa en educación, implicó decisiones éticas y políticas. En primer lugar, porque siguiendo a Bolívar (2002), se vuelve central la intención de reivindicar la voz de los sujetos del campo pedagógico al considerar que son ellos/as los/as que están más cerca de su propia experiencia. Como señala Paula Dávila (2014) la investigación biográfico-narrativa fue generando un nuevo lenguaje y, al mismo tiempo, vehiculizando cursos de acción colaborativa entre investigadores/as y agentes educativos. En este sentido, además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de las perspectivas interpretativas aportaron ideas y estrategias valiosas para establecer una conversación -que tiende e intenta ser- más vivificante y horizontal con los sujetos de las prácticas educativas y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más democráticas de producción de conocimientos pedagógicos. Es decir, frente a las limitaciones de la investigación convencional, que aíslan y pretenden controlar las dimensiones subjetivas y personales en el estudio de los procesos educativos, se propone un cambio de eje que implica cuestionar y tensionar las relaciones de saber y de poder que entran el campo pedagógico, así como, suspender cualquier aspiración a la universalidad que, como tal, no es otra cosa que la negación del cuerpo, el tiempo y el espacio (Porta y Yedaide, 2014). La intención es anclar la mirada y reivindicar como legítimo el “saber de experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011; Contreras y Pérez de Lara, 2010) que sólo poseen aquellos/as que las vivieron.

Por otro lado, apoyarse en el enfoque biográfico-narrativo conlleva una dimensión ética de estar a la escucha (Jean-Luc Nancy, 2007). Escucha como posición tendiente al otro/a con el propósito de ser capaz de percibir en un relato la palabra y el sonido, el ritmo, la entonación, la vibración, el silencio y por ende, capaz de unir el comprender y el sentir (Arfuch, 2008). Estar a la escucha es dejarse interpelar por lo que el otro/a narra, por aquella otredad. Implica una tensión hacia el/la otro/a en el que se entran la apertura afectiva con la curiosidad analítica.



Como sostienen, Connelly y Clandinin (1995) existe entre quienes participan de la investigación cierta “unidad narrativa compartida” (p. 18). En ese relato compartido entre investigador/a y quienes nos cuentan sus experiencias, se entranan afectos, pasiones, emociones, saberes siempre en coordenadas espacio-temporales que constituyen aquel acto de enunciación (Porta y Yedaide, 2014). De lo que se trata no es de una escucha despojada de aquello que inevitablemente somos y sentimos y de nuestras posiciones en el campo pedagógico sino, por el contrario, de una disposición a la escucha corporeizada, afectada y afectante, contextualizada y atravesada por relaciones de saber y poder.

María Eugenia: Coincido con lo que planteas. En mi caso, fueron cuatro estudiantes del Plan FinEs 2 los/as protagonistas de mi tesis: Mary, Lucas, Gaby y Marcelo. Los relatos, narrar historias, narrar experiencias de formación nos unía, y a la vez nos permitía tomar distancia. ¿En qué sentido? Poner en papel aquellas 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, para emocionarnos, para discutir y generar “campos de inteligibilidad” (Bolívar y Domingo, 2006). Esto generaba un vínculo solo posible entre dos. Como quien lee un cuento, leía los relatos a los protagonistas de esta historia. Entre lágrimas y sonrisas las escuchaban. Me aclaraban algunas anécdotas, eso disparaba otras. No había allí contradicción. No había un afuera o adentro. Simplemente los dos pertenecíamos a ese mundo, al mundo narrativo, donde las historias son protagonistas y donde no existe uno sin el otro. Porque narrar y escribir experiencias de formación sólo es posible en presencia de otro.

Relatos, voces y cuerpos situados

María Eugenia: Escribir relatos de experiencia no ha sido una tarea fácil. Comencé desarrollando entrevistas a informantes claves. Ellos/as me condujeron a cada uno de los sujetos que se transformarían luego en los personajes de la tesis. Tomando el modelo biográfico de Bildung (Delory Momberguer, 2003) construí cuatro historias - que forman parte del corazón de la tesis-, ellas contienen las experiencias de los sujetos a partir de mi acercamiento a ellos/as, mis percepciones y recorridos. Estas narrativas son relatos de viajes, encuentros, diálogos en diversos tiempos y espacios. Forman parte de la condición de enunciación que me permite reconstruir las experiencias y con ello, interpretar los sentidos que le otorgan los/as estudiantes a su formación en el Plan FinEs 2. Delory Momberger (2009) distingue entre autobiografías- entendidas como escritura de sí por uno/a mismo/a- y heterobiografías como la forma de escritura de sí que practicamos cuando nos confrontamos con la narrativa ajena. Lo interesante



será pensar cómo conformamos un espacio biográfico (Arfuch, 2002) donde lo hetero, lo diverso, lo diferente tenga lugar, como así también repensar las implicancias teórico-epistemológicas y metodológicas que esto trae. Si bien en los relatos aparecen fragmentos de las entrevistas, ellos buscan introducir, además, otras voces, buscan contextualizar, hablar sobre la comunidad, el territorio, buscan generar una trama de sentidos donde las voces se mezclan. Las posibilidades del relato en términos metodológicos tienen que ver con, por un lado, incluir en ellos el viaje, es decir, mi búsqueda y la experiencia formativa que transitó al hacerlos. Si esto es así, tal como señalan Yanina, el punto de enunciación del investigador/a necesariamente deberá estar escrito en primera persona. Por otro, como herramienta potente de traducción, de llevar el significado a un meta nivel. Para ello la desgrabación de las entrevistas constituyen un primer relato, resultado de las entrevistas narrativas (Connelly y Clandinin, 2008). Luego, y a partir de allí, se introducen en él otras voces. Los relatos forman parte de un proceso de escritura y reescritura. La reescritura es consecuencia del diálogo con los “personajes”, y con otros actores que forman parte del proceso de investigación. Incorporar el punto de enunciación del investigador/a en los relatos nos despierta nuevos interrogantes, pero quizás también alguna certeza. La certeza de no tener certezas fijas e inmutables. La certeza de que nosotros/as mismos/as estamos implicados/as en el proceso de investigación.

Yanina: A diferencia de ello, en la investigación que llevé adelante quienes escribían sus propios relatos eran las supervisoras. En ellos narraban sus experiencias como coordinadoras de talleres de documentación narrativa de experiencias pedagógicas³. De modo que, me acerqué a lo que les pasó a las supervisoras a través y a partir de los relatos de coordinación que escribieron de forma individual. Pero no sólo a través y a partir de ellos como productos acabados. Sino, también, a través y a partir de ellos como construcciones que acompañé desde el Seminario-Taller para coordinadores/as de colectivos de docentes narradores/as como espacio para la producción de aquellas escrituras. Me acerqué a lo que les pasó a las supervisoras a través y a partir de los relatos de coordinación como producto/construcción y a través de encuentros que fui manteniendo con algunas de ellas a lo largo de los dos años que duró el caso estudiado. El proceso de construcción de los textos -en el sentido más amplio del

³ Este dispositivo metodológico secuencia una serie de ejercicios narrativos y autobiográficos para que los y las docentes participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica profesional y para que esas formas de interpretación del mundo escolar y del oficio de enseñar sean puestas en escritura, indagación, deliberación y cambio. Sus objetivos de co y con-formación se dirigen a la organización de “comunidades de atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) que propician relaciones de horizontalidad entre los y las participantes y la transmisión recíproca de los saberes de oficio mediante secuencias espiraladas de escritura, lectura, comentario y conversación en torno de las sucesivas versiones de los relatos de experiencia (Suárez, 2020).



término: textos en formato escrito y oral- que (con)formaron la tesis y ella misma como relato de investigación, ha configurado una instancia propicia para la interpretación y significación de la experiencia transitada en tanto espacio de formación y transformación.

Reflexiones finales

En este trabajo buscamos dialogar sobre algunas de las preocupaciones que atravesaron los trabajos de investigación que realizamos para nuestras tesis en el marco de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Concebimos al diálogo como encuentro, experiencia, y fundamentalmente como posicionamiento ético-político en la tarea de investigar. Es necesario ponernos en movimiento, realizar viajes, expediciones para dar cuenta de la realidad social y educativa, para comprenderla y transformarla. Difícilmente podamos transformar algo que desconocemos o que solamente observamos sin involucrarnos. Consideramos, referenciadas en Kush (1978) que el sujeto es en tanto está situado en el territorio. Territorio y experiencia responden al campo del estar. El territorio siempre está siendo vivido, habitado. Está siendo un suelo con sentidos, un espacio con experiencias. En esta clave, podríamos pensar que la investigación biográfica y, especialmente, narrativa, busca oponer los relatos de los sujetos, a la ilusión de las metanarrativas, esto es, a los grandes relatos, a las posturas basadas en principios, a los discursos trascendentales. Las narrativas como una apuesta a poner en tensión los grandes relatos, a visibilizar, revitalizar y reivindicar las historias nuestras, particulares, para tensionar la historia universal. Las historias de lo que estamos haciendo a partir de esas acciones. Respecto a este punto, hemos intentado repensar y tensionar nuestras posiciones en el territorio, considerando que tal como plantea Santos (2006) nuestra presencia y la producción de conocimientos que construimos no son neutrales “... nosotros aprendemos con nuestra epistemología positivista que la ciencia es independiente de la cultura... Por tanto, vamos a discutir cómo podemos, en lo que respecta a la ciencia, ser objetivos, pero no neutros; cómo debemos distinguir entre objetividad y neutralidad. Objetividad porque poseemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos; y al mismo tiempo vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales. Debemos ser capaces de efectuar esta distinción... (Santos, 2006, p. 18). Reflexionar sobre lo que nos pasa, exponernos, dejarnos afectar por los relatos, implica reconocernos como seres sentipensantes (Fals Borda, 2008),



como sujetos de la experiencia. La experiencia como aquello que me/nos pasa (Larrosa, 2009) en/por/a pesar del cuerpo.

En este proceso de revisitar nuestras investigaciones desde una mirada que repiensa las decisiones metodológicas tomadas, creemos que lo que venimos desarrollando también se apoya en los aportes del feminismo. Aun así, en ninguna de las dos producciones tornamos explícita la indagación desde la perspectiva de género. Resulta paradójico, ya que, ambas somos docentes-investigadoras mujeres, otras mujeres (estudiantes, docentes, supervisoras) nos convidaron sus historias y nuestros cuerpos se ven interpelados desde ese lugar, así como, disputamos sentidos sobre las posiciones de investigación desde y a partir de nuestra historia en tanto mujeres. Hoy, y a partir de la reflexión que esta ponencia nos permitió realizar, comprendemos que un análisis desde la perspectiva de género es central cuando hablamos de nuestro lugar en el territorio, cuando sostenemos la necesidad de dislocar -disputar- los lugares comunes de la construcción de conocimiento en pos de sostener prácticas de investigación creativa (Ramallo, Berengo y Yedaide, 2021), sensibles a los vínculos afectivos, a los cuerpos y sus afectaciones en la investigación.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. (Orgs.). (2011). El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Arévalo Vera, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes
- Bolívar, A. (Abril de 2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Obtenido de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.html>
- Connelly, F. y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J., et al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, España: Laertes.



- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. . (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez Lara, *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Dávila, P. (2014). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- De Souza, E. C., Serrano, J.A. y Ramos, J.M. (Coords.). (Julio-Septiembre de 2014). *Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62).
- Fals Borda, O. (agosto, 2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). En *Revista Peripecias*, (110). Recuperado de: <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Guber, R. (1988). *El salvaje metropolitano*. Colección Comunicación y Sociedad. Buenos Aires: Legasa.
- Hernández Hernández, F. (2019). Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en “otra” investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37(2).
- Jean Luc, N. (2007). *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos | Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-14. Recuperado el 10 de marzo de 2021, de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5549>
- Porta L. y Yedaide M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.
- Ramallo F., Berengo L. y Yedaide M. (2021) El placer en la investigación en educación: tránsitos afectivos y afectantes como eróticas del rigor. En *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7, (1), 488-510. Rio de Janeiro: UERJ - EdUERJ. DOI: 10.12957/riae.2021.54178.



- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito: Ediciones AbyaYala.
- Santos, B. S. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Jesus María, Perú: Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM
- Suárez, D. (2021). Presentación. En Porta, L. (Comp.) *La expansión biográfica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, D. H. (2020). Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes. En Araujo, & Erbs, *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências*.
- Unda Bernal, M. P. y Guardiola Ibarra, G. (2008). Una década de expedición pedagógica en Colombia. En *Revista Novedades Educativas* (209).