



## **CONFIGURACIÓN NARRATIVA DE OTROS SIGNIFICADOS PEDAGÓGICOS EN LA PRAXIS EDUCATIVA**

### **Mesa 9: Perspectiva biográfica: desafíos metodológicos de las investigaciones con historias de vida en América Latina**

**Dra. Nancy Esther Salvá Tosi**

Instituto Superior de Educación Física

Universidad de la República (Uruguay)

nancy.st37@gmail.com

#### **Resumen**

El proceso de investigación de doctorado que refiere a la docencia como profesión, situada en la enseñanza primaria y la formación docente en Uruguay ha significado una provocación para rememorar historias de vida profesional en educación, poner en discusión la construcción de sentido de la práctica docente y contribuir a la comprensión de los itinerarios de construcción y reconstrucción de identidades profesionales.

Como marco de referencia de la investigación se presenta un breve análisis reflexivo sobre la realidad local y global en la cual se desarrolla la docencia en la actualidad y a la vez, apela a la discusión sobre los referentes teóricos que permitieran elaborar otros proyectos de formación. A partir de este primer acercamiento se configura el objetivo central del trabajo de investigación que se propone de recuperar, analizar y discutir experiencias de formación y profesionalidad docente y develar los discursos pedagógicos producidos por maestros, profesores de formación docente y estudiantes en contextos situados. Se define un diseño metodológico biográfico narrativo basado en la posibilidad de construir una etnografía performativa de la vida cotidiana y los procesos microsociales que acontecen en las instituciones educativas. La experiencia de investigación se construye en forma cooperativa para abrir caminos de diálogo con prácticas educativas humanizadoras que permiten explorar lo conocido y lo desconocido, escuchar, comprender y registrar otras maneras de mirar y pensar la educación y para contribuir a transformar la vida social y cultural en un escenario situado.



### Un escenario de arenas movedizas

Las decisiones que atraviesan la investigación están entramadas con el contexto contemporáneo las sociedades latinoamericanas que se ha visto invadido por anuncios de los medios masivos de comunicación portadores de la voz de los representantes políticos y profesionales de elite y de la comunidad internacional. Con frecuencia creciente, los sitios web y redes sociales cuestionan sistemáticamente lo que ocurre o, tal vez, lo que no ocurre en las instituciones educativas. La innegable selectividad de la información es una poderosa herramienta de exclusión de las voces de docentes y estudiantes y a la vez una forma de disimular el ocultamiento de otras realidades educativas con la finalidad de instituir una geocultura legítima e incuestionable.

Ahora bien, en Uruguay al igual que en otros países de la región los efectos de este movimiento geopolítico pone a la educación, construida como servicio público, articuladora de justicia social y cultural, en el foco de críticas permanentes y, con frecuencia, son utilizadas para justificar procesos de privatización descalificando la tradición de la educación pública. *“La privatización educativa ha contribuido así a tornar más intenso y discriminador el proceso de segmentación y diferenciación institucional que sufren los sistemas educativos en casi toda América Latina y el Caribe”*. Gentili (2013: 31)

Este giro hacia la gestión privada de la educación se asocia a la precarización del trabajo docente, al desprestigio de los educadores como agentes culturales de formación de una ciudadanía democrática y a la desregulación de la acción estatal. Sincrónicamente, las instituciones públicas quedan expuestas como responsables y culpables de la repetición, el abandono y la violencia juvenil sin vincular estas complejas problemáticas con las condiciones en que se desarrollan los procesos sociales.

Estas problemáticas vienen siendo denunciadas desde hace varias décadas. Al respecto, la pedagoga argentina Adriana Puigros (2001) advertía de una doble crisis en la educación haciendo referencia a la crisis de la educación pública y a la crisis del progreso de la sociedad, ambas vinculadas con la decadencia de los Estados de Bienestar y el debilitamiento de la democracia. En su argumentación señalaba que este desdibujamiento del espacio público estatal producía una alteración discursiva del sentido de la educación que implica más que un cambio de palabras. Sustituía las



categorías pedagógicas de educación pública o privada por la expresión educación pública de gestión estatal o privada.

Los aportes de la politóloga uruguaya Constanza Moreira (2012) señalan que estas problemáticas atraviesan la estructura del espacio público provocando rupturas que instalan conflictos con el discurso de la sociedad del conocimiento, que llega a la población prometiendo un ideal de éxito y califica al educador y a la educación pública como anacrónicos. Este nuevo discurso colonizador, al mismo tiempo que denuncia la obsolescencia de las instituciones educativas y de los profesionales que materializan su funcionamiento, se convierte en una oportunidad de concientización transformadora a través de la crítica ideológica de las nuevas hegemonías.

### **Explorando posibilidades del agenciamiento transformador**

Para asumir una práctica profesional de concientización transformadora se necesita comprenderla como una dialéctica de relaciones entre teoría y práctica. Es decir, implica reconocer que el conocimiento de la práctica tiene un ritmo y elaboración propios oponiéndose a ser un reflejo de lo que anuncia la teoría. Por tanto, exige un abordaje multirreferencial (Ardoino, 1991) de la experiencia educativa para construir modelos contrahegemónicos enmarcados en procesos de emancipación de los sujetos pedagógicos. Las transformaciones de la experiencia educativa en la cotidianidad de las instituciones educativas emergen como formas de resistencia a través del agenciamiento humano. En este sentido, la educación y la formación docente son procesos socio-culturales e ideológicos en tránsito, o sea, en construcción permanente, pero, integrada al hacer cultural de la sociedad.

Por tanto, los agentes educativos se comprometen con la investigación y la producción de conocimiento de su propia práctica, así como también, de otras prácticas educativas situadas. En este posicionamiento, la acción de los sujetos de la práctica jerarquiza la integralidad de las transformaciones sociales, culturales y educativas que configuran la vida cotidiana en las salas de clase. La docencia, en tanto actividad intelectual, recupera la autonomía profesional y reivindica la autoridad pedagógica al pensar la práctica educativa más allá del contexto del aula, en el marco de las problemáticas estructurales que la condicionan. Se ocupa, también, del conocimiento a enseñar y cómo enseñarlo para provocar experiencias de aprendizaje en los estudiantes. Desde esta perspectiva, se concibe la identidad del profesional docente como una identidad nómada, en diálogo



con el otro y con la cultura. Reconoce al estudiante como sujeto emancipado, por consiguiente, agente de su propia formación.

Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya. (Rancière, 2003:56)

Analizar la tensión entre igualdad y desigualdad, supone aceptar que no existen dos seres idénticos. Significa, según Levinas (2012), que entre el yo y el otro siempre hay una relación que desborda, que excede, es decir, una relación de diferencia que comienza en la desigualdad y configura la experiencia de formación. Desde la perspectiva de los educadores, el agenciamiento transformador exige asumir la responsabilidad consciente de poner en discusión las prácticas y significados pedagógicos naturalizados para construir un pensamiento decolonial que permite crear una praxis política y cultural. Las pedagogías críticas conforman ese marco referencial necesario para deconstruir discursos ocultos e ideologías enmascaradas. En primera instancia, aportan dos tipos de cuestionamiento, uno hacia las explicaciones que afirman que el problema de la educación ha estado en el excesivo optimismo en los procesos de escolarización (Goodson, 2004) y otro, hacia las políticas educativas que se han ocupado del funcionamiento del sistema educativo, dejando de lado a los sujetos de la educación (Carli, 2009).

A través de la crítica ideológica se produce el develamiento de lo oculto en el discurso pedagógico hegemónico que afecta la estructura y funcionamiento de la práctica profesional docente y paralelamente, se habilita el reconocimiento y caracterización de ciertos mecanismos de resistencia creados por docentes en contextos concretos, contradictorios y conflictivos configurando otros caminos de profesionalidad.

Estas prácticas de participación democrática, como argumenta Cullen (1999), implican una interacción dialógica de los sujetos de la educación y otros sujetos sociales, favorecen un pensamiento crítico y promueven el cuidado del otro como solidaridad social. Al mismo tiempo, inician procesos de búsqueda para superar el lugar de espectadores pasivos en una comunidad predecible y convertirse en espectadores emancipados que construyen una praxis transformadora.

Entonces, se proponen enfrentar la pérdida de confianza en los proyectos colectivos y culturales de la familia, la escuela o el estado, la subestimación de saberes populares y académicos, así como también, de la infancia, la juventud y su condición humana, que



enmudecen la experiencia histórica e impiden el desarrollo de la conciencia crítica. Estas prácticas empiezan a fracturar las representaciones sociales dominantes y desarrollan su oposición a través de análisis antropológicos como el que aporta Mèlich (2014:79): *“Hemos nacido casualmente en un tejido de historias, en una cultura. Justamente porque somos seres tanto naturales como culturales, hombres y mujeres estamos sometidos a la persistencia y al cambio, a la adaptación y a la transgresión”*.

Al tomar conciencia de la realidad, de su realidad y la de otros, es posible ir más allá del universo cultural, económico, ideológico y físico conocidos. Los hombres se asumen como seres inacabados en un mundo en transformación, que les exige ser productores de cultura. Como afirma da Silva (1995) lo que caracteriza, tanto a la dinámica social como al funcionamiento de la educación, es la tensión entre reproducción y producción social y cultural. Lo cierto es que estamos viviendo en un mundo ambiguo y paradójico, en el que el hombre es capaz de alterar, incluso, las nociones de tiempo y espacio. En este mundo emergen nuevas identidades, se transgreden prohibiciones y tabúes, como un fascinante cruce de fronteras entre realidad y fantasía que se presenta, como un escenario ilimitado. Estas voces de autoría producen nuevos discursos de los sujetos pedagógicos a partir del diálogo entre la cultura escolar y las culturas de los grupos sociales los que se construyen dentro y fuera del aula. La docencia, entonces, se ubica en el lugar de las interacciones, en el que cada uno se reconoce a sí mismo y reconoce al otro y también puede volver sobre sí mismo para tomar distancia y habilitar la crítica.

La complejidad de la práctica profesional no está en el diálogo consciente y explícito, sino, en distinguir el diálogo implícito e inconsciente, al que pocas veces se presta atención. Por cierto, en acuerdo con Giddens (1995) podemos afirmar que el sujeto no es un ser estático sino un agente que modifica y se modifica social y culturalmente y en esas transacciones, se proyecta históricamente como un ser en transformación. Se refieren a la subjetividad de la acción humana que implica el reconocimiento de sí y lleva al sujeto a tener confianza para seguir siendo. O sea, es lo que moviliza el deseo de aprender al reconocerse capaz de aprender. En la concepción freiriana significa el tránsito de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica y de ella a la curiosidad crítica.

De aquí, la importancia de develar y tomar conciencia de estos entretrejos sociales y culturales, en los que se desarrolla la vida cotidiana en la sociedad y en la educación. En efecto, el sentido latente de cualquier movilización no puede reducirse a eslóganes, por



el contrario, reclama un análisis político de la sobredeterminación de los discursos hegemónicos para hacer posible una educación crítica.

(...) si se considera que el hombre es parte de esa realidad ambigua, compleja e incierta, no habría propiamente hostilidad sino complicidad, aunque sí cierta pasión o sufrimiento. Conocer no sería simplemente conocer desde una distancia crítica, sino, como expresa muy elocuentemente la palabra francesa *connaître*, sería un co-nacer, o sea, un comenzar, iniciar, un darse o darnos forma dentro de lo que ya tiene una forma. (Bárcena, 2012:88)

En este escenario, nos preguntamos ¿a qué refiere ese co-nacer? Se trata de la educación como natalidad, al decir de Arendt (2005) que significa el poder de los jóvenes de pensar, discutir, conversar, escuchar y proponer, es decir, son acciones entre heredar y transformar el patrimonio cultural. Entonces, los profesores organizados reivindican su profesionalidad y conforman comunidades educativas como lugares para la reflexión pedagógica, la investigación educativa y la producción de conocimiento. Es preciso explicitar que la comunidad educativa se concibe como un grupo intercultural e intergeneracional en el cual se involucran profesores y estudiantes, además de otros agentes educativos de la comunidad y otras organizaciones sociales.

En estas comunidades educativas se desarrollan procesos reflexivos y concientizadores que configuran movimientos de resistencia que deciden oponerse a las nuevas formas de colonización del mundo globalizado que buscan instalarse en el inconsciente colectivo. De esta manera, se apropian de la práctica, adoptan una ética de la dignidad y la esperanza desplegando un horizonte imaginario de la experiencia. Es un desafío que exige atravesar zonas de indeterminación, de ocultamiento, para habilitar la interpretación y reinención de la praxis. Por consiguiente, el proyecto pedagógico se construye con el propósito de luchar por una democracia alternativa volviendo al pasado para recuperar historias que pueden volver a ser contadas y crear un futuro diferente. Como afirma Giroux (2003;220) “(...) *la rememoración es parte de un lenguaje de la vida pública que promueve un diálogo constante entre pasado, presente y futuro*”. El carácter intencional de la praxis apunta a reconocer y defender los derechos y libertades humanas en el devenir histórico de la democracia crítica. Se desarrolla una política de la solidaridad que actúa como contramemoria proporcionando fundamentos éticos y epistemológicos a la acción humana para convertirla en objeto de análisis y reflexión.

En suma, las comunidades educativas son escenarios sociales contradictorios, espacios de mediación entre ideologías y prácticas de dominación y el desarrollo de pedagogías radicales que ofrezcan condiciones de emancipación. La tarea de los



educadores radicales se orienta a generar las condiciones para que las voces de las clases oprimidas sean escuchadas. Se trata de asumir el compromiso de la praxis transformadora como una contrapráctica dentro de las instituciones educativas y de organizar la resistencia para actuar con la valentía de denunciar y cuestionar reificaciones, mitos y prejuicios instituidos. Son experiencias de creatividad que se fundamentan en la lógica de la emancipación porque logran superar la invisibilidad del funcionamiento tácito que las suele tener atrapadas por el miedo de ser descubiertas o el pesimismo acerca de sus efectos.

(...) la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó "el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad. (Marcuse, 1977, citado en Giroux, 1996:145)

Se necesita tomar conciencia de la resistencia en la praxis educativa, lo que resulta difícil como cuestión individual, por lo cual es fundamental la acción y reflexión colectivas. De ahí que el pensamiento pedagógico radical se sitúa en las condiciones históricas en las que se produce y en relación a acciones de grupos semejantes. Por tanto, la praxis se integra a la investigación educativa que involucra la reflexión crítica que supone ir más allá de la experiencia, que lleva a indagar en las lógicas subyacentes para esclarecer el grado de vinculación de la praxis con los intereses de la emancipación. Estos planteamientos atribuyen relevancia a la palabra y la conciencia crítica del lenguaje de los sujetos colectivos (docentes, estudiantes y otros sujetos sociales). El diálogo entre lo común y lo singular permite comprender las distintas gramáticas sociales que funcionan como marcos interpretativos en clave de alteridad y, por tanto, generan posibilidades para develar las relaciones y las luchas en términos de clases y grupos sociales (Freire: 1994).

A partir de este enfoque, la experiencia de investigación nos desafía a sumergirnos en la alteridad y exige la reflexión crítica de la praxis social y colectiva. La recuperación y visibilidad de esas tramas de sentido constituyen mecanismos de de-construcción que develan niveles implícitos y permiten re-crear y re-descubrir otro sentido del trabajo pedagógico en la praxis. Como afirma Deleuze (2012) la capacidad de resonancia amplifica y re-inventa los acontecimientos educativos a través del intercambio y el debate lo que permite crear otros sentidos. Por tanto, la práctica educativa es una realidad pluridimensional, un movimiento cultural en el que se construye una





caleidoscópica realidad de subjetividades articuladas entre continuidades y transformaciones. Significa que la comunidad educativa, en tanto sujeto colectivo, nunca se termina de conformar y esta incompletitud constitutiva de lo social es fundamental para comprender la contingencia de la docencia, lo que la hace impredecible en su propio devenir.

En la misma perspectiva, Laclau (2008: 24) afirma que la demanda “*presupone que el grupo social no es un referente en última instancia homogéneo, sino que debe ser concebido como una articulación de demandas heterogéneas*”. Según Larrosa (2014), la experiencia supone un acontecimiento que es exterior al sujeto, que implica la aparición del otro que está fuera de mí mismo, aunque el lugar de la experiencia sea yo. En estas circunstancias, la experiencia de investigación es un movimiento de exteriorización, ir hacia el otro y de retorno hacia sí mismo que los afecta porque la experiencia forma y transforma al sujeto de la experiencia y es siempre intersubjetiva.

### **El devenir de la perspectiva crítica de la investigación**

Al iniciar una investigación nos interrogamos sobre el objeto de estudio seleccionado y, al mismo tiempo, acerca del enfoque metodológico que permitirá concretar el trabajo de investigación. Elegir una perspectiva crítica obliga a adoptar una mirada multirreferencial de los problemas educativos, lo que implica incursionar en los desafíos profesionales de aquellos que luchan por poner sus prácticas en diálogo con la realidad dominante y dominada, así como también, exige comprenderse a sí mismos y comprender las interacciones entre las historias de vida, las actividades profesionales en contextos concretos y la organización del trabajo pedagógico. Estos desafíos dan sentido a la investigación biográfico narrativa que es más que una indagación social y una herramienta de producción de un conocimiento público, es en sí misma una acción social crítica.

Como afirma Rivas Flores (2009:17) “*(...) el proceso de construcción de conocimiento es un diálogo permanente de carácter sociohistórico, en el que nos incorporamos en un momento dado para hacer nuestros aportes*” Interesa destacar que la realidad no es algo a descubrir sino que se inscribe en el proceso de construcción de los sujetos participantes en una experiencia de investigación situada (investigadores y co-investigadores). Por tanto, las biografías no refieren a sujetos individuales sino a sujetos colectivos que relatan lo que acontece en contextos sociales, históricos, culturales y políticos. Al diseñar una investigación de corte etnográfico que sitúa al investigador en el escenario





educativo de la investigación y lo involucra en territorios intersubjetivos, habitualmente no explorados, permite incursionar en lo inmaterial de las prácticas humanas situadas en un contexto material específico.

El enfoque biográfico-narrativo jerarquiza la perspectiva de actores/autores como fuente empírica de referencia que da sentido a su propia experiencia cultural para distinguir aquellas experiencias educativas que se invisibilizan en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Este enfoque se configura como una etnografía en la cual la importancia de someter a reflexión crítica la práctica profesional docente radica en la intención de contribuir al esclarecimiento de estas experiencias que, no solamente transforma situaciones educativas concretas transformando a todos los participantes, sino que permite tomar conciencia de la existencia y la posibilidad de un pensamiento pedagógico nacional contrahegemónico en la actualidad. *“La etnografía no es una práctica inocente. Nuestras prácticas de investigación son performativas, pedagógicas y políticas. A través de nuestra escritura y nuestra charla, promulgamos el mundo que estudiamos” (Denzin, 2013:212).*

Está claro que el investigador interactúa con los sujetos participantes, se interesa en sus concepciones, intenta comprender sus prácticas y acompaña procesos de construcción cultural. Hacer una etnografía exige proximidad y extrañamiento para reconocer y valorar la pluralidad cultural que conforma la experiencia educativa y sus transformaciones. Por consiguiente, el investigador se implica con el objeto de estudio de la investigación para desarrollar una actividad intelectual de carácter especulativo y relacional que involucra su interacción con la temática y el escenario de la investigación. En la experiencia etnográfica, como afirma la antropóloga mexicana Elsie Rockwell (2009), las actividades de campo se relacionan dialécticamente con un trabajo teórico y analítico que permite modificar algunas concepciones iniciales y retornar al campo utilizando otras perspectivas teóricas.

A través de la entrevista biográfica, el lenguaje de la experiencia construye un discurso narrativo de la práctica profesional que habilita la palabra del otro para crear un espacio biográfico (Arfuch, 2004) y conformar una relación interactiva entre voces, contextos y vidas. El alcance y la complejidad del espacio biográfico que implica el tránsito del yo al nosotros desde un anclaje temporal que articula el momento y la totalidad, convoca el instante y va más allá de él. Entonces, la totalidad es entendida como un desplazamiento, como un estado imaginario de autorreconocimiento de sí mismo en relación con la vida de los otros.



De acuerdo a lo que venimos presentando, en las entrevistas narrativas realizadas se hace visible la emergencia de la palabra de los sujetos participantes. Son voces que evocan historias de vida profesional y se articulan con la voz de la investigadora a través de su autobiografía configurando una autobiografía colectiva (Chang, Ngunjiri & Hernández, 2013). Estos diálogos entre culturas conforman cada encuentro como un momento biográfico que resulta del entendimiento entre los sujetos con historias divergentes, superpuestas, contradictorias y singulares, las que no aspiran a la representatividad, sino que operan como un vacío o un deslizamiento que las hace inacabadas (Freire, 1994) en tanto identidades narrativas (Ricoeur, 1999)

El trabajo de campo, fuente fundamental de una etnografía de la práctica, se ha organizado a través de la coparticipación de nueve docentes que han compartido experiencias de su vida profesional con la investigadora. Los criterios para la selección de los docentes incluyeron: pluralidad de pertenencia territorial a nivel nacional (diferentes localidades), desempeño de diferentes funciones en el sistema educativo (maestros adscriptores, directores de escuelas de práctica, profesores de formación docente magisterial, estudiantes magisteriales) y diversos momentos biográficos compartidos (espacio/temporales e individuales/sociales).

Esta conformación de los casos que estructuran la investigación significa una convocatoria de miradas y significados diversos acerca de la práctica profesional docente que acontece en la experiencia educativa. Este espacio biográfico de coparticipación constituye una experiencia de investigación como formación y transformación (Josso, 2004), hace énfasis en la autonomía del profesorado y jerarquiza la dimensión política de la educación (Freire (1969, 1994). El análisis crítico del discurso narrativo lleva a tomar conciencia de las temporalidades de la práctica educativa y, como consecuencia, una de las principales limitaciones que se presenta está en el entendimiento del tiempo de lo cotidiano. Se trata de valorar el pensamiento de los docentes, aunque exige un ejercicio de imaginación para interrogar las políticas globales estandarizadas y asistencialistas que reducen la enseñanza a conocimientos básicos instrumentales y habilitar la construcción de la praxis.

### **Las cartografías de la praxis**

Para Clandinin, Pushor & Orr (2007) el foco de la investigación narrativa no está solamente en la experiencia individual sino en narrativas sociales, culturales e institucionales en las que ésta se construye, conforma, expresa y se hace pública



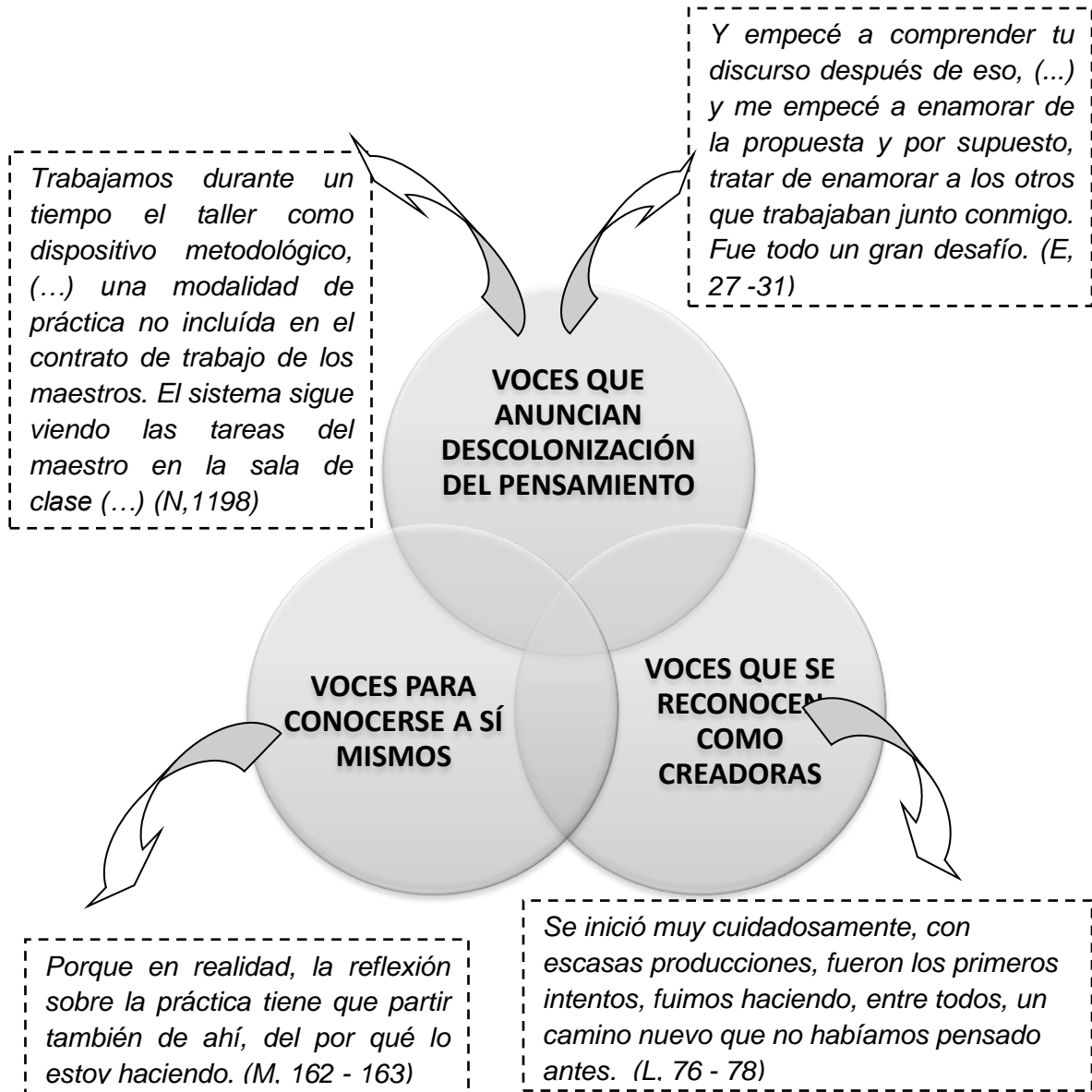
identificando tres marcos de referencia comunes y relacionados. El primero es la temporalidad y significa que las personas, los eventos y los lugares son siempre transiciones temporales. La socialidad es el segundo y refiere simultáneamente a las condiciones personales, posturas éticas y estéticas del investigador y los participantes y las posturas sociales, vinculadas a las condiciones existenciales y coyunturales del contexto de la investigación. Por último refieren a la espacialidad que tiene que ver con una localización específica o secuencia de lugares en los que ocurren los eventos investigados.

Este triple entramado de la investigación narrativa trae consigo desafíos que exigen procesos creativos de reflexión y rememoración. Se necesita imaginar la profesionalidad docente como un territorio de conocimiento construido narrativamente a través del análisis de los textos como traducciones del lenguaje de la experiencia narrada al lenguaje de la investigación biográfica. Por tanto, escribir los textos de una investigación narrativa exige rigor científico, autenticidad y plausibilidad para no distorsionar el espacio vital de los participantes que está en permanente cambio. Los textos de campo reconocen rutas en las historias narradas y diseñan un mapa narrativo que evidencia puntos de vista de la propia experiencia. Ese devenir, desde las notas de campo hacia los textos de investigación, requiere procesos recursivos de análisis que evidencian las múltiples conversaciones que coexisten en la práctica educativa que se investiga.

En uno de los ejercicios iniciales de imaginación realizados en la investigación se llega a elaborar una tematización narrativa estructurada en tres núcleos de significado que se ponen en diálogo con el saber de la teoría para construir un discurso polifónico. Esos núcleos de significado, que se configuran como espacios de resistencia y profesionalidad, refieren a *voces que anuncian la descolonización del pensamiento*, *voces para conocerse a sí mismos* y *voces que se reconocen como creadoras*. En principio, destacamos que ese discurso se fundamenta en dos categorías epistemológicas. Por un lado, desde la perspectiva cultural se reconoce la natalidad como alteridad y por otro, emerge la conciencia histórica de un futuro relativamente incierto pero en devenir, condicionado social e históricamente pero no determinado.

Entonces, se trata de tomar conciencia partiendo de sí para ubicarse en el contexto vivido (Connelly & Clandinin, 2009, Delory-Momberger, 2014) y, a partir de ahí, comprometerse en la búsqueda de conexiones históricas y sociales interpelando algunos episodios de la vida profesional que conforman el espacio biográfico. Las voces de los

actores y autores se articulan (Arfuch, 2007, Benjamín, 2015, Denzin, 2013, Ellingson & Ellis, 2008, Ellis, Adams & Bochner 2015) para conformar el relato autobiográfico en contexto.



En principio, la descolonización del pensamiento se asocia a la concepción de dialogicidad que, en palabras de Freire (1994) constituyen una condición necesaria para la liberación porque promueve el desarrollo de la función creadora de la imaginación que expresa la tensión entre la interioridad y la exterioridad del sujeto. En el diálogo crítico se reconoce la autoría de los discursos y se generan ámbitos de construcción de significado ético y epistemológico del lenguaje. En este diálogo crítico los sujetos



pedagógicos se atreven a cuestionar el individualismo, la competitividad y la desconfianza que predomina en el mundo contemporáneo.

Porque no es volver y enseñar la ortografía como yo la aprendí sino que es pensar el enseñar. No desde mi biografía, ni desde lo que me enseñó mi maestro o mi profesor en el instituto desde lo teórico. Es pensar con el otro en ese grupo. (F)

El enfoque biográfico de la investigación permite interpelar prácticas materiales y simbólicas antiintelectualistas insertas en la vida del hombre sometiéndolas a la crítica ideológica.

Sí, fueron tiempos reflexivos, de estudio. Y en mi caso también porque yo siempre tuve vocación gremial y política. El espacio del centro de estudiantes en plena construcción de la reforma educativa, el debate en torno a la misma, las movilizaciones gremiales en torno a la discusión de los planes, se estaba dando la discusión del plan 92, que era un plan que achicaba la carrera a tres años (JP)

En este ejercicio reflexivo se habilita relaciones dialécticas entre la denuncia de discursos ideológicamente distorsionados y la anunciación de la palabra auténtica, la que hace visible formas de pensamiento autónomo, desalienado de docentes y estudiantes de formación docente en relación a un proyecto político curricular que los convoca, los involucra y los conmueve. Este pensamiento descolonizador se entrecruza con las voces que buscan conocerse a sí mismos. El relato habla de conocerse y reconocerse en dos momentos del ejercicio de la profesión vinculada a la formación docente, una temporalidad biográfica que se construye entre el pasado y el futuro.

Porque cuando yo fui maestra, no viví el taller de la práctica docente, recién lo empecé a vivir como directora (...) Cuando lo empecé a pensar yo, y cómo me costó. (...). Empecé a entender lo que es esa reflexión compartida con las estudiantes Bueno, y desde ahí, desde que lo comprendí, ese ha sido mi trabajo como directora (AM)

Estas prácticas que se desmarcan de las tradiciones que se basan en la ejemplificación suponen transgresiones y reclaman un nuevo contrato socioeducativo que reconozca al docente como profesional de la educación, que sitúe la práctica como eje estructurador del proceso educativo y valore la investigación como experiencia formadora.

(...) cuando tuve los primeros acercamientos se empezaba a plantear el tema de la importancia de repensar la propuesta de la práctica. En ese momento escuché mucho y me cuestioné mucho. Porque cada encuentro me dejaba cosas como para sedimentar o no, pero también para buscar y para crear relaciones con las experiencias anteriores que yo tenía. Esa era la sensación, tenía que reinventar una práctica y reinventarme en ella (E)



Es una forma de reconocer la experiencia educativa como aventura, una aventura que enfrenta obstáculos, inventa caminos para superarlos y está dispuesta a volver a enfrentar otras situaciones conflictivas propias de la acción humana. Al decir de Hernández & Aberasturi (2014), en el giro narrativo de la investigación educativa se vuelve a la subjetividad como conocimiento y al relato como fuente de conocimiento. La palabra de los sujetos de la investigación, es decir, los co-investigadores, configura constelaciones de significados acerca de prácticas educativas que refieren a una profesionalidad en devenir. El poder transformador de las narrativas se sustenta en que toda experiencia deja huellas y crea posibilidades. Son voces que se reconocen como creadoras lo que significa que “*Los seres humanos no podemos vivir humanamente si no nos dibujamos a nosotros mismos. Y este proceso resulta inacabable*” Mèlich (2014:92). Tomar conciencia de esta actividad intelectual, que constituye la condición humana de vivir nuestra propia historia, se inserta en un proceso inacabado de crear sentido a nuestras vidas.

Me maravilla ver cómo la práctica puede ser ese espacio donde se produce conocimiento. Porque en realidad era un conocimiento que se estaba produciendo desde la práctica, el análisis, la discusión y en ese momento no creíamos que estuviéramos produciendo conocimiento.(M)

Significa saber que la praxis construye un sentido provisorio y plausible que se transforma en la propia trama de las mediaciones culturales, políticas e ideológicas que acontecen en la vida colectiva. Se trata de un recorrido intelectual que refleja y se refleja en acciones orientadas por las intenciones del narrador, que es actor, autor y lector de la historia de vida que narra como argumentan Ellis, Adams & Bochner (2015: 258)

Las narrativas personales proponen entender al sí mismo o a algún aspecto de la vida, ya que se entrecruza con el contexto cultural, se conecta con otros participantes como co-investigadores, e invita a los lectores a entrar en el mundo del autor y utilizar lo que aprende allí para reflexionar, entender y hacer frente a sus propias vidas

En este punto, es relevante la dimensión ética de la investigación biográfica colectiva que implica el reconocimiento y consentimiento del otro y, al mismo tiempo, la disposición mutua al diálogo. Como afirman Connelly y Clandinin (2009: 19) (...) *la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los participantes que está construida como una comunidad de atención mutua*. Esto significa que lo fundamental no está en dar la voz al otro, sino, en escuchar y creer en la





voz del otro. El narrador, rememora experiencias y se reconoce reflexionando sobre un episodio singular en su formación de grado: el examen.

¿Sabes qué es lo que me hace recordar eso?, El examen, cuando yo justificaba de dónde había extraído la información para el mapa, porque era producción agropecuaria en Uruguay en 4to año y le quería explicar al tribunal que lo había sacado de un atlas. Y ahí el quid de la cuestión no era de dónde había sido sacado el mapa, sino por qué había sido pensado de esa manera. (R)

La experiencia de la narración expone al actor/autor frente a sí mismo y frente al otro para tomar conciencia, partiendo de sí y ubicarse en el contexto vivido (Connelly & Clandinin, 2009, Delory-Momberger, 2014). Se compromete en la búsqueda de conexiones históricas y sociales del examen como práctica de evaluación que apela al diálogo y la reflexión del estudiante, lo que tradicionalmente no ocurre. En este contexto, se conforma un espacio biográfico en el cual el estudiante se reconoce como sujeto en formación y se proyecta hacia una profesionalidad transaccional.

Y desde que llegué a la escuela, la encontré como un acto para mi sorpresa, de creatividad. (...) Así que, la práctica me pareció un espacio pensado para ir acercándome a los chiquilines, a la dinámica de la gramática escolar que, para alguien que venía de afuera, era algo totalmente nuevo.(D)

El relato da cuenta de la deconstrucción de una representación cultural anclada en su propia historia de vida, para volver a pensarse a través de la creación de otros esquemas de formación y transformación de la identidad profesional docente. El proceso constituye una forma de renovación del pensamiento pedagógico y social (Arduino, 2005) en el que se construye la praxis como alternativa pedagógica. Son identidades narrativas que evidencian la contrapráctica como posibilidad.

A mí me sirve la evaluación conceptual porque me da una cantidad de información, yo tengo claro que sirve a nivel del docente, después, no sé. Que esa es la intención, que la evaluación le sirva al propio maestro. Pero no es lo que el sistema quiere, al sistema le sirve tener números, entonces, claro, no les sirven los informes explicativos de lo que el niño es capaz de hacer.(...) en la evaluación en línea que manda el sistema, eso no importa y los niños están marcando tuc, tuc, tuc, porque les da opciones de respuestas y no tienen tiempo de pensar, tienen que marcar. (G)

En este recorrido, la contrapráctica se estructura entre transgresiones, resonancias y transformaciones (Apple, 1986; Giroux, 2003, 2004) haciendo visible formas de pensamiento pedagógico que permiten, a los docentes, crear espacios de resistencia para defender el derecho a la educación de los escolares y su autonomía profesional. La



evaluación se valora como una práctica profesional que informa los futuros procesos de enseñanza, se proyecta en otras prácticas de intervención y de reflexión en la práctica.

Empezábamos a transitar por la conceptualización del antecedente conceptual, el consecuente y la red. A los maestros les dificultó al principio entender acerca de la elaboración de redes conceptuales y buscaban referentes para encontrar significados explicativos. Yo tampoco lo tenía muy claro, pero fue algo que se fue construyendo mucho en colectivo, abandonando prácticas instituidas entre el miedo y la esperanza (L)

A través de esta experiencia de investigación/formación abordamos la complementariedad de acciones que devienen en singularidades dialógicas del entramado de toda contrapráctica entendida como tercer espacio (Babha, 1994) en el que se construyen las identidades biográficas. En coincidencia con el autor es posible argumentar que se trata de espacios de negociación entre culturas que permiten indagar un pasado proyectivo como reinscripción cultural.



En esta tematización singular y coyuntural se desaprende una manera de pensar la práctica para crear otra práctica. Se trata de tiempos de imaginación que acompañan la acción humana y se convierten en tiempos de transformación cuando las convertimos en objetos de reflexión que emergen de las narrativas pedagógicas de los docentes de la investigación.

El trabajo con registros escritos nos enfrentó a otra transformación. Eran registros sin pauta, por lo que el criterio de selección lo definía cada uno. (...) intercambiábamos los registros realizados y empezamos a descubrir las diferencias en la miradas de una misma situación educativa. Reflexionábamos sobre las razones de esas diferencias e íbamos reconociendo los referentes culturales que se poníamos en juego al valorar los acontecimientos reales. En esta experiencia de diálogo sobre los registros escritos también tuvimos que superar obstáculos. Había miedos de leer lo que habíamos escrito porque pensábamos que no aportaban aspectos valiosos para analizar la práctica. Una vez que se comenzaba el intercambio, esos miedos parecían ir controlándose. Se daban posturas contrapuestas y



teníamos que defenderlas, lo que nos permitía diferenciar el contexto teórico que los legitimaba. (N)

Esta contrapráctica implica una forma de organización del conocimiento y la cultura como autodeterminación y praxis transformadora y constituye una esfera pública democrática estructurada por mediaciones ideológicas de los grupos de oprimidos que luchan por recuperar el poder de crear experiencias culturales emancipadoras y posibilidades de cambio social. Es una forma de revelar el significado de resistencia de una teoría o una práctica en el contexto de una investigación que implique la reflexión crítica.

Para Giroux (1996:148) *“El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de escolarización”*. Por tanto, pensar la escuela como cruce de culturas y relaciones de poder en el marco de la pedagogía crítica radical exige reconocer que existen complejos y creativos campos de resistencia en el salón de clase, la institución y la comunidad educativa. En este escenario, las prácticas cotidianas, condicionadas y expuestas a las imposiciones del sistema, organizan la resistencia para superar la oposición, enfrentar las contradicciones y distorsiones de la esencia de la educación y empoderarse en el devenir de la transformación.

El diálogo continuaba. En algunos casos, las anotaciones tenían que ver con opiniones opuestas. Entonces se renovaba el diálogo y el debate nos daba la oportunidad de conocernos y respetarnos. En esos momentos yo sentía que se había superado la lógica de la sumisión, los maestros defendían sus ideas, las fundamentaban y las ponían a prueba. A veces las mantenían y otras las modificaban. (N)

En esta dialéctica de la autoridad emancipatoria se instituyen procesos de concientización y subjetividad basados en una ética de la dignidad y la solidaridad. Se configuran relaciones pedagógicas dialógicas en la praxis y se promueve la construcción de narrativas e historias de vida profesionales que se convierten en una contrapráctica. Es un proceso de metarreflexión que interpela las representaciones sociales a través del análisis de experiencias pasadas vividas. Estas interrogantes refieren a problemáticas que nos preocupan, que ponen en duda la vida cotidiana y permiten proyectarnos en otras prácticas posibles. En esta (otra) práctica situada, entra en juego la imaginación informada para llegar a un pensamiento creativo. Significa que en la narrativa aparecen



reflexiones sobre lo dicho, a través de un distanciamiento crítico que le reasigna significado a lo narrado.

En síntesis, al escuchar y promover el diálogo de las voces que se involucran en la investigación, se ponen en juego la intersubjetividad y la singularidad de la experiencia educativa personal y colectiva. Este análisis reflexivo lleva a la relectura de las implicaciones y los extrañamientos como tentativa para reconocer diferentes posicionamientos. En este sentido, la creación de núcleos de significado resulta un referente importante para la producción de conocimiento en la investigación narrativa. Esta configuración permite reconocer un conocimiento relacional y nómada, que se re-inventa en contextos situados como diálogo entre discursos. Es un conocimiento que adquiere visibilidad en el debate que valora el lenguaje de la práctica en diálogo con el lenguaje de la teoría. Como estructura conceptual, produce un diálogo de saberes reasignando significados a través de transacciones culturales entre lo hegemónico y lo contrahegemónico. Por tanto, son espacios abiertos que se re-inventan en la praxis como un entretejido de voces de los sujetos pedagógicos y voces de la teoría. Significa estar dispuesto a pensar y pensarse en una dialéctica del reconocimiento.

La práctica profesional como contrapráctica es el tiempo y el espacio en el que los maestros dan forma a la escuela e implica desplazamientos relacionales e históricos que significan aperturas a la memoria histórica y creatividad humana. Tiene que ver con una especie de suspensión de la tradición heredada para poner en evidencia la diferenciación entre sometimiento y resistencia que atraviesa los contextos reales. Esa suspensión que es a la vez producción y apertura de una práctica en varias direcciones supone la renovación de la práctica para entender la educación como una creación humana (Bárcena, 2005), como un camino que se construye histórica y colectivamente desde la incertidumbre y no como un destino dado. Es, por tanto, una actividad intelectual que reflexiona sobre ese conocimiento tácito (Caria, 2014) que inconscientemente lleva a reproducir modelos heredados para generar posibilidades de organizar una práctica auténtica, una praxis educativa verdadera

### **Bibliografía**

- Apple, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En J. A. al., *Sciences de l'education*,



- sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation* (págs. 173-181). París: Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Benjamín, W. (2015). *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Godot
- Carli, S. (2009). Educación pública. Historia y promesas. En M. e. Feldfeber, *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (págs. 11-26). Buenos Aires: Noveduc.
- Chang, Ngunjiri & Hernández (2013). *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, Pushor & Orr. (2007). *Navigating Sites for Narrative Inquiry*. Journal of Teacher Education: <http://jte.sagepub.com/content/58/1/21>
- Connelly & Clandinin. (2009). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En L. e. al, *Déjame que te cuente* (págs. 11-59). Buenos Aires: Laertes
- Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Da Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Deleuze, G. (2012). *¿Qué es el acto de creación?* Montevideo: Revista Fermentario N° 6 ISSN16886151.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografia e educação. Figuras do indivíduo- projeto*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Denzin, N. (2013, N° 11). Autoetnografía analítica o nuevo déjã vu. *Astrolabio Nueva época*, 207-220.
- Ellis, Adams & Bochner (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio N° 14 (nueva época)*, 249 - 273.
- Ellis & Ellingston (2008). Autoethnography as Constructionist Project. En J. & Holstein, *Handbook of constructionist research* (págs. 445-465). New York: The Guildford Press.



- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2013). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CLACSO.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1996). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una teoría para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Hernández & Aberasturi (2014, N° 24). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 133 – 144
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de Vida e de Formação*. São Paulo: Cortez
- Laclau, E. (2008). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina
- Larrosa, J. (2014). *Experiencia y alteridad en educación en Skliar y Larrosa*. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Mèlich, J. C. (2014). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En C. S. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 79 - 96). Rosario: Homo Sapiens.
- Moreira, C. (2012): Demonización. Disparen contra la educación. Semanario Brecha Montevideo
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En C. A. (coord), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (págs. 9-22). Buenos Aires: CLACSO.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Ricoeur, P. (1999): *Historia y Narratividad*. Editorial Paidós. Barcelona
- Rivas, I. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.