



Sobre una tesis autobiográfica, una vuelta a la escuela, la autoficción y la poesía

On an autobiographical thesis, a return to school, autofiction and poetry

Em uma tese autobiográfica, um retorno à escola, autoficção e poesia

 **Valeria Metzdorff**

Universidad de Buenos Aires,

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la
Educación. Argentina.

valeria.metzдорff@bue.edu.ar

Resumen. En este trabajo analizo la construcción de mi tesis titulada “Siervas inútiles somos. Autoficción devuelta a la escuela”, profundizando en los recursos y posibilidades de la autobiografía pedagógica, presentándola como acción poética, desde una concepción de lo humano y del sujeto proveniente de la fenomenología y la hermenéutica, el postestructuralismo y las epistemologías postmodernas. Las conclusiones plantean la posibilidad de avanzar en el esbozo de un ámbito para una poética pedagógica que adopte del campo artístico la reflexión sobre los procesos distintos de producción y de presentación de las obras para contribuir a visibilizar otras formas de nombrar y de crear lo que vivimos las maestras y los alumnos y lo que las escuelas son en nuestra continua construcción autobiográfica que siempre es también, autoficción y producción poética.

Palabras clave. Tesis, Autobiografía pedagógica, Acción poética, autoficción, poética pedagógica.

Abstract. In this paper I analyze the construction of my thesis entitled "Siervas inútiles somos. Autofiction returned to the school", delving into the resources and possibilities of pedagogical autobiography, presenting it as a poetic action, from a conception of the human and the subject coming from phenomenology and hermeneutics, post-structuralism and postmodern epistemologies. The conclusions raise the possibility of advancing in the outline of a scope for a pedagogical poetics that adopts from the artistic field the reflection on the different processes of production and presentation of the works to contribute to make visible other ways of naming and creating what teachers and students live and what schools are in our continuous autobiographical construction, which is always also self-fiction and poetic production.

Keywords. Thesis, pedagogical autobiography, poetic action, autofiction, pedagogical poetics.

Resumo. Neste trabalho, analiso a construção de minha tese intitulada "Siervas inútiles somos". Autoficção de volta à escola", aprofundando os recursos e possibilidades da autobiografia pedagógica, apresentando-a como uma ação poética, a partir de uma concepção do humano e do sujeito proveniente da fenomenologia e da hermenêutica, do pós-estruturalismo e das epistemologias pós-modernas. As conclusões levantam a possibilidade de avançar no esboço de um campo para uma poética pedagógica que adota do campo artístico a reflexão sobre os diferentes processos de produção e apresentação das obras para contribuir para tornar visíveis outras formas de nomear e criar o que nós professores e alunos vivemos e o que as escolas são em nossa contínua construção autobiográfica, que é sempre também auto-ficção e produção poética.

Palavras-chave. Tese, autobiografia pedagógica, ação poética, autoficção, poética pedagógica.

Sobre las reflexiones que acompañaron la experiencia de narrarme y su expresión en la tesis

Cuando algún acontecimiento nos sorprende, explica Bruner (2003), es porque transcurríamos en el cauce de algún plan tentativo o en cierta dirección. Lo sorprendente nos obliga a cambiar en algo, nos hace ver las cosas de otro modo para incorporar o responder a lo inesperado. Y por eso, nos lleva a narrar, a contar lo que hicimos. El relato siempre tiene relación con un acontecimiento y éste, de un modo u otro, nos muestra el fracaso de algún plan.

Hice mi tesis en torno de mi vuelta a la escuela. Me vi en la necesidad de narrarla porque fui testigo asombrada y protagonista inconsciente. Había descartado que ciertas causas me hubieran guiado a tomar una decisión libre y racional. No tenían ningún poder explicativo un dibujo infantil y mi imagen de señora con delantal blanco en un espejo. Tampoco lo tenía una carrera en ascenso en otra parte del sistema educativo, ni el confort de una oficina con aire acondicionado. No había antecedentes consistentes. Esos y otros incidentes inconexos se habían conjugado de un modo singular para abrir una huella nueva a seguir. En el fracaso de mi plan anterior, la que venía siendo había quedado expuesta en toda su verdad: que ella misma era palabras y que si hasta entonces habían operado algunas, después podrían conjurarse otras.

Badiou ([1988] 2010) define el acontecimiento como algo que no tiene sentido según las reglas actuales de la existencia. Debe haber algo que cambie las reglas de la situación para permitir que ese acontecimiento en particular sea. El acontecimiento es lo imprevisto. Aquello que no puede suceder en el orden existente ni puede ser nombrado. Es una singularidad que altera fundamentalmente el significado de la situación y de las que la siguen. Dice también que el acontecimiento implica sucesivamente una irrupción, una inscripción lingüística y una performatividad, en el sentido de cambio de las reglas de la situación para hacer lugar a lo nuevo y nombrado.

Pero bajo qué condiciones se produce este hacer lugar, esta inscripción lingüística que cambia las reglas de una situación ¿Habrá una “condición poética” en la existencia humana que permita alojar lo que irrumpe?

¿Será poético el sendero que nos permite asistir a lo que tiene de maravillosa la vida en la escuela, que nos lleva a comprender el sentido de elegirla y de encontrar en ella aquello de novedoso y de familiar que tiene toda sorpresa, recién llegada desde el mundo, pero a la vez, desde alguna infancia trazada en el propio cuerpo como clave de recepción?

María Zambrano ([1939] 1996) nos habla de esa orientación inútil y necesaria del hombre, de negarse a sí mismo en manos de la palabra y de hacerse poesía.

El logos, —palabra y razón— se escinde por la poesía, que es la palabra, sí, pero irracional. Es, en realidad, la palabra puesta al servicio de la embriaguez. Y en la embriaguez el hombre es ya otra cosa que hombre; alguien viene a habitar su cuerpo; alguien posee su mente y mueve su lengua; alguien le tiraniza. En la embriaguez el hombre duerme, ha cesado perezosamente en su desvelo y ya no se afana en su esperanza racional. No sólo se conforma con las sombras de la pared cavernaria, sino que, sobrepasando su condena, crea sombras nuevas y llega hasta a hablar de ellas y con ellas. Traiciona a la razón usando su vehículo: la palabra, para dejar que por ella hablen las sombras, para hacer de ella la forma del delirio. (p.33)

En la propuesta de Zambrano, de claro raigambre heideggeriano, la poesía no es un entretenimiento ni adorno que acompaña la existencia, sino el fundamento del ser, en tanto “la poesía, el nombrar que instaaura el ser y la esencia de las cosas, no es un decir caprichoso, sino aquel por el que se hace público todo cuanto después hablamos y tratamos en el lenguaje cotidiano (Heidegger, [1936]1992). Desde Heidegger, en su hallazgo de la esencia de la poesía a partir de la obra poética de Holderlin, la poesía es la esencia, el fundamento de todo lenguaje.

En tanto somos habitantes del lenguaje, nos constituimos en el diálogo. Pero es el nombrar poético el que trae al lenguaje todo nuestro mundo. Todo lo que hablamos cotidianamente ha sido puesto al descubierto por primera vez en el decir poético que no es un decir caprichoso sino histórico:

... desde que el tiempo es tiempo, el fundamento de nuestra existencia es un diálogo. La proposición de que el habla es el acontecimiento más alto de la existencia humana ha obtenido así su explicación y fundamentación... Pero inmediatamente surge la cuestión: ¿cómo empieza este diálogo que nosotros somos? ¿Quién realiza aquel nombrar de los dioses? ¿Quién capta en el tiempo que se desgarrar algo permanente y lo detiene en una palabra? (P.4)

Es desde el proyecto humano de existir que el decir poético crea al mundo a la vez que instaaura la razón de ser de lo humano que es nombrar, para producir el mundo, fundando a su vez, al lenguaje mismo.

El fundamento de la existencia humana es el diálogo como el propio acontecer del lenguaje. Pero el lenguaje primitivo es la poesía como instauración del ser. Sin embargo, el lenguaje es «el más peligroso de los bienes». Entonces la poesía es la obra más peligrosa y a la vez «la más inocente de las ocupaciones». En efecto, cuando podamos concebir ambas determinaciones en un solo pensamiento, concebiremos la plena esencia de la poesía. (p. 6)

La poesía es peligrosa y a la vez inocente, dice Heidegger; es tirana e irresponsable, añade Zambrano.

El filósofo quiere poseer la palabra, convertirse en su dueño. El poeta es su esclavo; se consagra y se consume en ella. Se consume por entero, fuera de la palabra él no existe, ni quiere existir. Quiere, quiere delirar, porque en el delirio la palabra brota en toda su pureza originaria. Hay que pensar que el primer lenguaje tuvo que ser delirio. Milagro verificado en el hombre, anunciación, en el hombre, de la palabra. Verificación ante la cual el hombre, ya poeta, no pudo sino decir: "Hágase en mí". Hágase en mí la palabra y sea yo no más que su sede, su vehículo. El poeta está consagrado a la palabra; su único hacer es este hacerse en él. Por eso el poeta no toma ninguna decisión, por eso también es irresponsable. (p. 42-43)

Pero al hablar del poeta, ambos se referían a hombres y mujeres, a todos los habitantes del habla, a quienes realizan su humanidad en el diálogo, en el ámbito abierto del lenguaje (somos diálogo). Y encuentran su "razón de ser" en el lenguaje esencial, según explica Heidegger, el distinto al cotidiano, el decir poético que es poiesis por traer al frente lo que no existía, nombrándolo, por fundamentar en esa donación al lenguaje mismo como creador y a la humanidad como la que nombra el mundo. Y es donación porque no es racional, no se desprende deductivamente de la cosa preexistente, sino que nombra creando al ente, dándole la apariencia de algo "real" y ocultando por obra del lenguaje mismo, su carácter de cosa nombrada-creada.

Entonces el acto del nombrar-crear pertenece al terreno del delirio, según Zambrano y es respuesta al imperativo de los dioses, según Heidegger. Un acto poético es delirio, producto de la sensibilidad histórica al devenir de un pueblo y al mandato divino de crear nombrando.

Así se comprende, entonces, por qué dice Heidegger que el hombre habita esta tierra poéticamente (citando un verso de Holderlin). Todo el tiempo estamos generando sentidos, creando significados sobre nosotros y nuestras propias vidas. Así también se siente como necesaria la extensión del concepto de innovación semántica que hace Ricoeur ([1986] 2002) del relato de ficción al relato "verídico" por recurrir ambos a la metáfora, por tratarse siempre de creaciones poéticas.

En este sentido, la condición biográfica de todo individuo humano de la que nos habla Delory Momberger (2014) está íntimamente ligada a lo que podría reconocerse aquí como una condición poética, tan propia de lo humano como el lenguaje que ella misma instala.

Mi investigación explora y a la vez renuncia a la autobiografía. Se construyó en torno de unas preguntas autobiográficas y se fertilizó con un nuevo fracaso. Aunque narra los acontecimientos de la propia vida y comparte las reflexiones que eso suscita, reconoce las limitaciones que la memoria y los afectos imponen a la correspondencia con la realidad de los hechos, sin renunciar por ello a la veracidad. Tratándose de un intento de autobiografía profesional docente, en su itinerario, descubrió la honestidad con la que la autoficción (Alberca, 2007; Robin, 2005) podía resolver los dilemas autobiográficos y conoció el potencial poético de la acción nombrada. Y entonces, se multiplicó en ensayos, cartas, conversaciones, estudios y ejercicios que bordean sin concreción posible, las preguntas que motivaron la indagación.

Pero, además, la puesta en texto es parte del experimento. Uso este término en forma general, como apuesta metodológica puesta a prueba, como artificio en el que alguien con unas preguntas intenta delinear algún camino en busca de unas respuestas, sin saber hacia dónde lo conducirá. La escritura como estrategia de investigación (Richardson y Adams, 2019), la conversación, el comentario, la reescritura (Suárez 2018, Suárez, et. al., 2021) en tanto modos colaborativos de construcción de saberes y mis propias experiencias de lectura asignaron a la tesis la tarea de postularse como una curaduría de mi investigación. Podría haber otras. Este artículo, por ejemplo.

La tesis realiza un montaje, presenta, secuencia y oculta una serie de documentos. En su propia construcción procura mostrar de manera explícita su poética, su modo de disponer al lector, al mismo tiempo, el camino de la indagación y la posición de enunciación de la autora. Una posición tomada por la identidad narrativa de una maestra que investiga autobiográficamente en una puesta en texto que convoca al comentario y a la conversación porque se niega a concluir.

Quién sabe por qué volví a la escuela o por quién fui devuelta. Si al preguntarme por ello, pude reflexionar en torno de la docencia, la vida escolar y la vocación. La tesis fue el modo de compartir ese recorrido para dejar abiertos algunos surcos en el sustrato de una pedagogía siempre interrogada y siempre en construcción, como el lenguaje mismo. Y así, procuré sumar mi aporte a los intentos de muchos educadores y educadoras (Dutschavsky y Aguirre, 2013; Pennac, 2009; Masschelein y Simons, 2014; Larrosa, 2006 y otros) de volver a la escuela, volver a mirarla y distinguirla, devolvernos a ella, revivir nuestra experiencia de alumnos y de docentes, buscando maneras de nombrar aquello singular e íntimo que la escuela dejó en cada uno.

En tanto relato y reflexión de una maestra, la tesis, es un intento de interrupción del aparente caos de la existencia que tiene el propósito de habilitar la mirada poética de la vida escolar y profesional y de tensarla, si se quiere, con otra pregunta sobre qué sería de nosotras, las maestras si una voluntad racional y consciente fuera nuestra guía en la trayectoria docente.

Desde un *nosotras, las maestras*, quise montar una tesis que invitara a la conjetura, a la autobiografía del lector, a la contestación y a la imaginación, que también diera cuenta de ciertos territorios trans geográficos en los que las maestras (como colectivo mayoritariamente femenino) se manifiestan públicamente por escrito. Y en ese intento mi tesis se nutrió de las intenciones, rasgos y propuestas del *performance*.

Hang B. y Muñoz A. (2019) explican que el uso del término *performativo* como cualidad fue introducido por primera vez en la filosofía del lenguaje por John Austin (1955) en su ciclo de conferencias *Cómo hacer cosas con palabras*. Más tarde, al tiempo que Badiou ([1988] 2010) lo incorporaba a su teoría del acontecimiento, Butler (1988) lo ampliaba hacia las acciones corporales, llamando performativos a los actos que identificaba como *no referenciales*, los que no refieren a algo anterior preconcebido, a una identidad ni a una esencia. La performatividad, en su propuesta no era la cualidad de un acto que da vida a lo que nombra. Sino que se trataba de poner la atención en el poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos. Los actos performativos, desde Butler implican repetición y estabilidad y a la vez, posibilidad de ruptura. Y la potencia de los actos performativos radica en que generan identidad. De esta manera Butler introdujo el concepto de performatividad en la filosofía de la cultura. En la década de 1990, con el apogeo de los medios de comunicación masivos, se empezó a hablar del carácter performativo de la cultura, desplazando al modelo del texto por el del “mundo como actuación o *performance*” para referirse a la cultura occidental. El *performance* se instaló en todos los ámbitos de la vida haciendo imposible pensar la realidad sin considerar su carácter performativo. Lo que hoy llamamos artes performativas o *performances*, nos dicen Hang y Muñoz, supone actos en los que el foco se ha puesto en lo que resulta del proceso artístico-investigativo, en cómo cuestiona a los paradigmas tradicionales y el sistema binario de pensamiento que distingue obra y proceso, autor y espectador, sujeto y objeto, arte y realidad, entre otros, para centrarse en la experiencia del acontecimiento. Llamarlas artes performativas o del *performance* es priorizar esta intencionalidad por sobre cualquier otra. Hacer foco en su capacidad para generar efectos y afectos, cambiar las formas o los modos establecidos y proponer de manera efímera espacios precarios de libertad. Lo precario y lo efímero, vienen aquí como alternativas al imperativo de dejar huellas perennes y visibles. El *performance*, en forma efímera

y precaria articula gestos públicamente para mostrar lo que hay de perenne y de visible en las huellas que portamos que al ser puesto en evidencia puede cambiar, resignificarse.

El *performance* es para Hang y Muñoz, tomando como referencia a Taylor (2015), un término intraducible que connota a la vez “un proceso, una práctica, una episteme, un modo de transmisión, una realización y un medio de intervenir en el mundo” (p. 21). Partiendo de lo anterior podemos decir que *performance* es lo que hacen, producen, presentan, representan y crean las artes performativas. Todas las artes que se propongan cambiar algo. El *performance* es territorio y acto. Excede al texto porque puede nombrar formas singulares públicas de leer y escribir siempre con el foco en la transferencia de un saber social que se reitera en prácticas y se hace interrupción, visibilización y pregunta en la que artista y público se mezclan en la producción de un acontecimiento.

Gadamer, H. ([1975] 2016) sostiene que los textos son “manifestaciones vitales fijadas duraderamente” que deben ser entendidas. Lo que significa que una parte de la conversación, el texto, sólo puede llegar a hablar a través de la otra parte, el intérprete. “Sólo por él se convierten los signos escritos de nuevo en sentido” (p.466)

Esta vía para pensar sobre el propio texto, se expresa de manera explícita en la tesis, se incorpora en su propia producción recurriendo a la polifonía, a la mezcla de géneros, al desorden y a los cabos sueltos por todas partes.

Pero al mismo tiempo, invitar al lector a incorporar al lenguaje referido a la escuela, otras formas de nombrar lo que sucede y lo que somos, recurriendo a sus propias resonancias me permite proponer una poiesis que intenta nombrar desde un devenir, desde lo que venimos siendo las maestras.

En la tesis, las cartas y ediciones de clases, comentarios de lectores y conversaciones, reflexiones y relatos dados a leer a algunas docentes en otros contextos procuran problematizar o mostrar a la escuela como territorio *poiético*. Como espacio creado y sostenido por una razón poética (Zambrano, [1939] 1996) y en tanto tal, como lugar de subjetivación, de construcción identitaria.

Sobre la poética o la impertinencia de palabras desnudas que se asomaron durante la escritura

De mi propia construcción identitaria, a través del proceso de escritura, lectura y de conversación con mis lectoras y con mi propia biblioteca, emergieron tematizaciones, palabras o expresiones desnudas (Eco, 1982)¹, impertinentes en las que tuve que indagar y desmontar sentidos superpuestos. Como si magnéticamente alguna palabra se prendiera de la escritura por diversas vías de significación y requiriera ser desmontada, en láminas translúcidas, para formar un abanico de láminas con todo lo que cada palabra traía para mi investigación

Palabras y expresiones densas como *siervas inútiles*, traída de mis lecturas bíblicas en masculino, como el *somos*, venido de un deseo íntimo de ser parte de un nosotros y de una posición ética de proponer que la tesis opere como manifiesto. Palabras como *fracaso*, para entrar por la puerta de atrás a las escuelas y a las vidas, renunciando a cualquier sesgo exitista, poniendo en evidencia la fertilidad de esas experiencias que se nos aparecen como fracasos y mostrando eso mismo que fracasa en toda su hechura, en toda su anatomía, por su propia inadecuación e inutilidad. Palabras como *vocación*, para destrozarla, para quitar su sesgo esencialista, para proponer que tal vez sea producto de nuestra imaginación poética y nada menos. Un nombre para el apego a sensaciones primitivas y para la orientación humana hacia imposibles como el deseo mismo.

¹ Eco H.(1982) en el último capítulo de El nombre de la rosa escribe “Hace frío en el scriptorium, me duele el pulgar. Dejo este texto, no sé para quién, este texto que ya no sé de qué habla: stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus” (última página) La frase puede traducirse como “del nombre de la rosa original, sólo tenemos los nombres desnudos”, en referencia a lo incalculable del acto de nombrar, por no saber si la letra que ha escrito “contiene algún sentido oculto, ni si contiene más de uno, o muchos o ninguno”.

Desde esa comprensión comencé a pensar la autobiografía como autoficción, como relato abierto a la naturaleza productiva del lenguaje, es decir, a su función poética. Entonces, vivir poéticamente sería vivir como todo hablante. Pero la expresión permite poner el foco en la construcción permanente que hacemos de nosotros mismos a medida que vivimos (Delory Momberger, 2014), en el modo en que nos narramos, enlazando nuestro devenir en torno de ciertas palabras sencillas y familiares que son a su vez poderosas, multifacéticas e impredecibles.

Por tanto, la autoficción no sería un simple medio para narrar una vida en torno de ciertos temas emergentes, liberándonos de la objetividad supuesta de la autobiografía. En cambio, sería una forma de vivir un tema enlazado por uno mismo, por la propia imaginación creativa, a su vida. Y en ese mismo movimiento, a partir de la capacidad creadora del lenguaje para dar sentido a lo caótico, lo leve y lo fortuito, por qué no suponer también que se le puede restituir a una escuela estallada, intervenida y cuestionada, su propia autoficción, sus propias metáforas, pero puestas en evidencia, sin otras pretensiones que las poéticas, de donar significados nuevos, dejando de lado la pretensión estética de producir en los otros marcas perennes por medio de experiencias de redención, civilidad, refugio, templo del saber, segundo hogar, entre otras; para dar lugar a unas maneras de vivir y de construir la escuela desde nosotros con otros, en su devenir dinámico, en su hacerse, en su *poiesis*, como ceremonia siempre en curso, como fabricación de encuentros, como caja de sorpresas, como máquina del tiempo, como hechizo para cambiar historias, como viaje a lo inesperado.

De ahí la irresponsabilidad del poeta de la que nos habla Zambrano en su cita. El poeta dona significados sin saber qué harán esas palabras en quienes las reciban. Pero lo hace sin la pretensión de verdad y sin sentirse dueño de las palabras que entrega, sino su esclavo.

Masschelein y Simons refieren lo escolar como una cuestión de profanación de un saber separado de su utilidad productiva a lo que añaden que, además, es ofrecido para todos, sin distinción.

No se trata de la inutilidad desprendida de un nihilismo desencantado, ni del fracaso de decisiones asertivas; sino de la vida misma que se despliega en una búsqueda incesante de sentido condenada a fructíferos fracasos. Y de la actitud serena de una inutilidad que se despoja de muchos a priori asociados a ciertas ideas de beneficio y de progreso para convertirse en un acto de creatividad y de libertad.

Ocuparse de cosas inútiles que se hacen visibles en su fracaso puede tener un sesgo elitista, puede parecer una tarea contemplativa, si la inutilidad no rota hacia nosotras mismas. Si se refiere sólo a lo que proyectamos y no a nuestra propia construcción identitaria. De allí que sea necesario nombrarnos siervas. Siervas que no sólo se dedican a lo inútil, sino que son inútiles.

Somos, para todos, servidoras públicas que hacen un trabajo sin utilidades, un trabajo visible por lo inútil, tal vez díscolo, desubicado, en torno de unos saberes fuera de su contexto de producción y de uso, profanados. Pero también, somos inútiles porque nosotras mismas estamos fuera del circuito de producción como los saberes que compartimos en las aulas. Y somos siervas porque elegimos disponernos para los otros, donar el tiempo, ser un telón de fondo en sus autobiografías. Pero, sobre todo, siervas de la palabra (Zambrano, 1939).

Al estar involucradas una y otra vez en actos de enseñanza, al mostrar, dar sentido, descubrir y crear, somos poetas. Y como tales, nos asumimos vehículos del potencial creador del lenguaje. Por estar aquí y allá, día tras día, nombrando el mundo, somos siervas de la palabra y en tanto siervas, somos irresponsables de lo que ellas digan, impredecibles, en su recepción.

Sin embargo, si consideramos la tendencia a programar el trabajo del aula desde algunos materiales didácticos que prescriben hasta las más mínimas intervenciones docentes puede pensarse que las maestras optamos por estar en la esfera de la ejecución dentro del campo educativo, la que corresponde genéricamente al trabajo manual (que en nuestro caso es con todo el cuerpo) y no en la esfera de la concepción, administración, evaluación o del trabajo intelectual.

Díaz, M. (1995) analiza el campo de la educación, desde la naturalización de la distinción entre teoría y práctica. Y escribe que por un lado se encuentra el campo de las disciplinas y ciencias de la educación como

espacio reservado a la producción científica, diseño curricular, análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su evaluación; y por el otro, el campo pedagógico, como espacio reservado para el hacer, siempre informado, supervisado y orientado por los conocimientos formalizados en el primero.

Mutatis mutandis en la analogía con el sistema productivo, eso nos convierte también, en elementos intercambiables, reemplazables y efímeros. Pero parecería que hay una diferencia entre una maestra y, por ejemplo, un obrero industrial. Y es que seríamos un tipo raro de siervas inútiles. Hemos estudiado bastante como para contentarnos con este lugar. Y, sin embargo, lo hemos elegido y lo seguimos eligiendo. Por costumbre, solemos referirnos a un extraño conjuro que supuestamente ha operado en nosotras, conocido como vocación.

Tal vez sea una vocación poética, una entrega, motivo de alegrías y de cansancios, a la creación de mundos, a veces maravillosos y casi siempre irresponsables. Pero a contrapelo de lo presente, listo para frustrarse si se lo compara con el afuera, inútil en su aplicabilidad y fracasado como revolución. Porque lo distinto y lo nuevo que emerge de la palabra irresponsable del poeta, el acontecimiento, es creación que está llamada a desaparecer, a disolverse en esa realidad que lo inspira y a la vez lo desintegra, para dejar huella en la memoria del sujeto y de las comunidades, como lo distinto. Si no cómo entender la utopía y los sueños de nuestra generación, ahora que sabemos que los metarelatos no nos ayudaron (Lyotard, 1987), sino como gérmenes minúsculos de otras maneras de ver el mundo.

Por tanto, las palabras fracaso e inutilidad, pueden llevarnos hacia las palabras relato y manifiesto, respectivamente. En tanto, lo inútil se nos revela cuando falla. El fracaso de lo inútil provoca la narración que es, a su vez, manifiesto de lo inútil. La maestra que sale de su posición de ejecución, falla. Y eso transforma al ámbito mismo de ejecución, el territorio de su labor adquiere nuevo significado. Por eso narra. A su vez, la maestra que reniega de la división del campo educativo entre teorías y prácticas, valiéndose de su recorrido para revalorar el saber de su profesión de maestra, también falla, porque cuestiona el lugar subvalorado de la base. Eso la hace narrar. Y narrando, cuestiona el silenciamiento de la sabiduría de las maestras. Una sabiduría inútil que se manifiesta, invitando al acontecimiento performativamente, transformando, en los estrechos o posibles límites de una tesis, aquello que se dice o que se supone que las maestras hacen, saben y dicen.

Sobre la tesis como curaduría de una investigación

La tesis está dispuesta en tres partes en torno de 3 ejercicios. Cada uno de ellos intenta exponer y abrir una serie de textos en torno de tres núcleos de sentido anudados con el conglomerado de vivencias recientes y pasadas, revisitadas en el proceso de investigación. Una, es *la vuelta a la escuela* como experiencia digna de ser contada. Otra, la amalgama compleja, saturada de mandatos y aspiraciones, a la que solemos llamar *progreso* en la trayectoria profesional. Y la tercera, es la polisémica y a veces denostada idea de *vocación*.

Son nudos montados con la idea de collage. Todos los textos enrollados en cada nudo tuvieron otra función antes de entrar a formar parte de mi tesis. Algunos fueron ejercicios ensayísticos de los seminarios del doctorado, otros fueron cartas escritas a alguien en el curso de mi investigación, otros fueron registros de conversaciones, fragmentos del diario personal, imágenes compartidas con otras personas y fragmentos de obras literarias.

Intenté desplegar, entonces, una autoficción por medio de una serie de experimentos conversacionales que habilitara una poética de la vida y de la escuela como manifiesto disruptivo en el campo pedagógico desde una identidad de maestra siendo. Una construcción verbal que procuró ser a la vez,

- inconclusa, porque solo bordea, el hecho de mi vuelta a la escuela procurando abarcarlo precariamente, con palabras;

- multicentrada, porque se puede hacer un recorrido por lo autobiográfico para armar una trayectoria vital o se pueden rastrear los temas para indagar en lo que tenemos de siervas, en lo que hacen los fracasos y en la

potencia de las inutilidades; o se pueden recorrer los núcleos de sentido, en torno de los cuales organicé los textos: Devuelta a la escuela, Progreso y Vocación, para asistir a unas experiencias de vida como puede haber otras. Experiencias relatadas con intención poética para habilitar, proponer, donar, otras miradas de lo que le puede pasar a cualquier maestra. O bien, se pueden enlazar los planteos teórico- metodológicos y rastrear el potencial de la narrativa y del saber pedagógico gestado en la experiencia para habitar la enseñanza, la profesión docente, las escuelas y la vida. O, también, se puede hacer una lectura con atención flotante y apuntar ideas emergentes que como las anteriores quedan abiertas a las resonancias que despierten en el lector;

- polifónica, porque no pude hacerlo sola, necesité incorporar en el texto los testimonios y las reflexiones de otros, sus comentarios, las preguntas y las reflexiones de mis colegas con cuyos aportes intenté mostrar el comienzo de alguna conversación que esta tesis pudiera suscitar;

- performativa, en el sentido en que utiliza ese término Badiou ([1988] 2010), como consecuencia transformadora de un acontecimiento nombrado; y además,

- performance: como se utiliza en el campo de las artes. Como interrupción o intervención disruptiva; y como intento de partir de lo sabido y lo compartido para interrumpirlo, visibilizando su propia construcción, mediante prácticas no ortodoxas de investigación que alteran la relación de un sujeto sexuado, parcial y marcado por y con su objeto. Performance también, como antimétodo, que solo se puede contar mientras sucede la investigación, porque es la investigación y la investigación es la escritura. Y porque invita al comentario y a la toma de posición del lector y lo incorpora como hacedor de un escrito abierto que, al terminar, empieza, siempre incompleto.

Sobre la concepción de sujeto que sustenta la tesis

A partir de las lecturas realizadas para encarar la escritura entendí que, tanto desde la teoría literaria como desde las metodologías de investigación histórica, se reconoce a la biografía como género de la intimidad (Arfuch, 2002) en la que aparece la cuestión de la tensión entre realidad y ficción. En la autobiografía, esto se complejiza porque el autor, el narrador y el personaje coinciden en una misma persona.

Lejeune, (1971), desde la teoría literaria inauguró la idea de Pacto autobiográfico para distinguir a la autobiografía de la novela (Pacto novelesco) como un género o subgénero que conjuga literatura e historia. Este autor propuso que en la autobiografía se establece un contrato implícito entre el autor y el lector en el que éste debe asumir que el autor, el narrador y el personaje son la misma persona. Y aquí está el problema real porque en la práctica misma de la escritura uno tiene una impresión muy convincente de que se separan. Algo hay que dejar en manos de otro yo. Hay algo que se le escapa al narrador y que lo decide el personaje, mientras que el autor, una instancia superior a ambos intenta darle voz a cada uno de la forma más “justa” posible.

Manuel Alberca (2007) nos dice que, en definitiva, una autobiografía o una novela se definen por lo que el autor dice que quiso escribir. En este sentido puede asumirse que una autobiografía siempre es autoficción (Alberca, 2007; Robin, 2005)

A partir del impacto a largo plazo de la prolífica producción teórica de Foucault, (así como Derrida, Deleuze, Guattari y otros) en las ciencias humanas, se ha consolidado la renuncia a las posiciones metafísicas del Sujeto como unidad y esencia y de la razón como fundamento de verdad.

Cuando Foucault ([1966] 1978) plantea la muerte del hombre, reemplaza la pregunta por la esencia del hombre por aquella referida a las condiciones que hacen posible los modos de constitución de determinados tipos o concepciones o imágenes de sujeto.

En este sentido, tras la verdad y el saber no está el sujeto de conocimiento como fundamento, sino reglas de construcción discursiva que quedan ocultas, como dadas, aunque sean resultado de determinadas

condiciones históricas muy precisas (Foucault, 1990). Por lo tanto, no tenemos verdades, sino juegos de verdad y efectos de verdad, no tenemos sujetos, sino producción de subjetividades y efectos de sujeto.

Las miradas de Foucault, Deleuze, Guattari, entre otros plantean con la muerte del hombre, la idea del sujeto como ficción. Ya no se trata de un sujeto racional ni de un sujeto escindido capaz de superar su propia alienación, salir del error, descubrir su inconsciente o liberarse de la opresión. Se trata, como propone Foucault de posiciones de sujeto y procesos y prácticas de producción de subjetividades, identidades cambiantes y múltiples, configuradas mediante lo que Guattari (1991) llama sistemas infraindividuales de percepción, de sensibilidad y de representación a los que se conectan lo que el mismo autor nombra equipamientos colectivos de educación, salud, seguridad, etc. Estos sistemas producen subjetividades en la trama de relaciones de poder-saber en la que también se articulan otras prácticas de producción de subjetividades emancipatorias, explican Skliar y Téllez (2008), otros códigos, otros agenciamientos colectivos, otras formas de enunciación, sin un destino prefigurado, ni valores a priori. Porque no hay un camino lineal de emancipación y conocimiento sino una multiplicidad de vías posibles en articulaciones sociales producidas rizomáticamente. (Deleuze y Guattari, 1980).

En esta perspectiva Leonor Arfuch (2002) nos ofrece una genealogía de la biografía y la autobiografía como un tipo dentro de lo que se ha llamado géneros de la intimidad. Con ese nombre se refiere a una variedad de géneros que surgen en los albores de la modernidad cuando el sujeto se erige como autosuficiente, consciente y racional, pero a la vez sin Dios y por lo tanto solo. Ya hay en ese sujeto una búsqueda por el sentido que se traduce en un florecimiento de las biografías, las crónicas, las memorias y las cartas.

Desde esta concepción rizomática y abierta del sujeto como posibilidad siempre en curso, Leonor Arfuch (2005) explica el pasaje del interés en las estructuras, las clases, los sectores, los intereses de grupo hacia la preocupación por las identidades y la construcción de subjetividades. La autora dice que la nueva experiencia del tiempo y del espacio, deslocalizadas, las incertidumbres y la dispersión de la experiencia en la cultura globalizada e hiperconectada y las transformaciones profundas de las subjetividades establecidas por instituciones en crisis, amenazan, el tranquilo discurrir del sujeto desde el autorreconocimiento hasta su identificación grupal. Esto sustenta el auge de la identidad como problema, porque aparece dispersa y atravesada por incontables líneas de fuga. En consecuencia, resume, nos importa la identidad porque es lo que se pierde.

De allí que la literatura contemporánea ya sea relato, novela, autobiografía o autoficción se esfuerce por aplicarse a la polifonía del sujeto, como describe Regin Robin (2005)

...a su dispersión, a su imposibilidad de encuadrarse en su propia imagen, mediante toda clase de procedimientos de escritura, de puesta en texto, que van desde el doble a la ventriloquía, pasando por los efectos vocales: voz del adentro, voz del afuera, voces actuales, voces antiguas, voces familiares, voces extrañas, voces que cuentan historias, voces que asocian, etc. El texto contemporáneo maneja la superposición del entendido, el malentendido, la equivocación, lo mal dicho, lo maldito, lo desdicho, etc. (p 47)

En consecuencia, solo puedo hablar de mí porque he vivido lo que narro. Y, sin embargo, desde una identidad narrativa con apariencia consistente también debo decir que no tengo las razones de todo lo que hice porque las otras que yo fui y ya se fueron se llevaron sus propias razones.

Y esto se debe al problema de la tensión entre realidad y ficción. Un problema del autobiógrafo que es el mismo del historiador (White, 1992) con el agregado de que el objeto es él mismo, es decir, el problema de la referencia, lo narrado y con ello nuevamente la tensión entre realidad y ficción. No solamente el Sujeto es ficción y debe ser construido generando efectos de sujeto en la voz de una identidad narrativa sino que también es ficción lo vivido en tanto está atravesado por condiciones subjetivas y objetivas que sólo pueden comprenderse conjeturalmente.

Una solución para el autobiógrafo, asumiendo el carácter ficcional de todo intento de construirse a sí mismo como sujeto narrado, es la de la polifonía y superposición de géneros en donde la síntesis nunca llega. La lectura es un happening y una investigación.

Todo esto nos muestra de qué manera la concepción del sujeto y de la identidad como proyecto abierto, moldea a la escritura que se convierte en sí misma en investigación, en reflexión y en manifiesto.

Murillo (2021a), se detiene en el valor de la autobiografía por la concepción humana que la sustenta, argumentando que comprender el modo como se configura una identidad personal pareja con el acto de narrar la vida, permite ver la biografía de una vida como un proceso nunca acabado de formación. Por tanto, “lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una metafísica, sino de una narración y de una lucha” (Bárcena, 2006, p. 186 en Murillo, 2021b, p. 117).

Asumiendo que toda narración de un “yo” es una forma de ficción, la autobiografía, entonces, puede darnos indicios que nos permitan parcialmente, de manera sesgada, metafórica y por lo tanto ficcional, recrear este movimiento en primera persona de una “quién” que “se decidió maestra” para volver a la escuela primaria. Y en ese movimiento abonar el terreno para pensar en el magisterio y en las escuelas como punto de llegada al que se accede con experiencias para compartir y con saberes que permiten verlos en toda su riqueza y complejidad. Un ejercicio de memoria que mire al futuro, como expresa Murillo (2021 b):

La experiencia humana de lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y de cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, sólo puede hacerse a través del relato, un relato que contamos a otros o nos contamos a nosotros mismos. (...) En ese orden de ideas interpreto el aforismo de Lewis Carroll, según el cual es desplazado el sentido de la rememoración desde una retrospectiva cautiva del ayer hacia una perspectiva de futuro cargada de un efecto liberador. Decía el célebre autor de Alicia: es muy pobre la memoria que sólo funciona hacia atrás (pp 183-184)

En este sentido la apuesta de esta tesis es la conversación, como ejercicio de una humanidad que es por definición, dialógica, como performance que busca visibilizar que el conocimiento se construye con otros, como manifiesto efímero de una integrante de un colectivo posicionándose en un territorio y como gesto simple de una identidad siempre en curso.

La inclusión de distintas voces en la tesis, busca invitar al lector a hacerse preguntas que provoquen la resonancia y el comentario, generador de sus propios relatos para que la tesis se complete con ellos en la intimidad de cada experiencia de lectura.

Conclusiones o sobre la dificultad de concluir

A poco de presentar mi tesis el director me propuso escribir este artículo para participar del dossier de la *Revista Saberes y Prácticas* de la Universidad Nacional de Cuyo, en donde compartiría la publicación con algunos de mis profesores del doctorado con la codirectora de tesis y con él. La tarea me pareció muy oportuna. Una oportunidad para referir en líneas generales, los aportes que mi tesis proponía para las Ciencias de la Educación.

Por eso comencé analizando mi propio proceso de investigación como para volver a mostrar la obra en su construcción. Es decir, el proceso integrado a la obra. Pero al igual que en la tesis, hablar de conclusiones me genera nostalgia. Porque la palabra misma supone un cierre. Las conclusiones quedan y la obra desaparece.

Por eso prefiero hablar de los aprendizajes que me dejó este proceso de tesis. Aprendizajes de la experiencia de investigar autobiográficamente y de presentar ese trabajo. Aprendizajes míos que comparto. Mientras que otros pueden hacer otros recorridos o aprovecharla de otro modo.

Cuando presenté el proyecto de tesis me proponía contribuir con la reflexión epistemológico – política que atraviesa a la pedagogía mediante una investigación autobiográfica que a partir de los indicios de mi vuelta a

la escuela contribuyera a recrear la mirada de lo escolar y del trabajo de las maestras. Específicamente esperaba narrarme, como devuelta a la escuela, para proponer una mirada hermenéutica que permitiera configurar en el registro autobiográfico los indicios de una búsqueda colectiva más amplia desde distintos ámbitos en el campo de la Educación. Explorar la experiencia creativa de volver a lo descartado, para abordar la escuela y la tarea docente desde una mirada transformadora. Y proponer una construcción de saber que se validara en su potencial para comprender y habitar una escuela a la que se quisiera volver.

Creo haber redactado aquellos objetivos con cierta prudencia para que ninguno pareciera un punto de llegada sino todos, la línea de partida y los rumbos a seguir.

En el camino de narrarme y de lidiar con la ficción me encontré leyendo a distintos autores de la teoría literaria y hermeneutas que me decían, “no te preocupes, siempre es ficción”. En cambio, había que prestar atención a lo que habilitara mi autoficción, a las miradas que pudiera ofrecer sin caer en pesimismo ni optimismos, proponiendo metáforas genuinas que esquivaran la dualidad positivo-negativo. Varios fenomenólogos y epistemólogos leídos me ayudaron a encontrar indicios en mis relatos de aquellos apegos y condiciones afectivas que en mi propia construcción autobiográfica me habían hecho querer volver a la escuela. Y muchos pedagogos me prestaron palabras para renombrar lo que fui a buscar con esa vuelta. En el camino de explorar la experiencia creativa de volver a lo descartado y de hacerlo con la intención de construir saber, me encontré con la epistemología posmoderna de los autoetnógrafos que me decían que la escritura es la investigación. Escribiendo llegué a mis preguntas. Y escribiendo tracé mi trabajo en terreno con documentos, fotos, cartas, comentarios de mis relatos. Dejaba la computadora para llamar a alguien, buscar un diario personal o revisar textos y escritos previos. Y escribiendo, a su vez, tomé conciencia de que estaba haciendo poesía.

Entonces los filósofos de la primera mitad del siglo me dijeron que la poesía es el fundamento de lo humano y que lo humano es nombrar el mundo y poner esos nombres a circular en un diálogo interminable que nos hace humanos. Así que me pregunté si no es también poética una clase en la que la maestra nombra el mundo de cierta manera nueva para ponerlo en conversación con los alumnos. Y también es poético el relato de esa clase o de esa secuencia o de ese proyecto como se manifiesta en el Poema pedagógico de Makarenko ([1933, 1934 y 1938] 2017). Así, puesto que los seres humanos nos biografizamos (Delory, 2014) todo el tiempo, también lo hacemos desde una razón poética (Zambrano, [1939] 1996) al igual que todos los actos que se valen del lenguaje.

¿Cuál sería entonces el modo de validar un saber por su potencial para comprender y habitar una escuela a la que se quisiera volver? En ese camino me encontré con analistas de arte que me mostraron ese interés creciente en la posmodernidad por el proceso poético de la obra más que por su capacidad de producir en el público la experiencia estética. En realidad, la experiencia del público se da por sentada como algo impredecible porque la obra en su propio montaje lo involucra, lo hace partícipe (Groys, 2014).

Así, entendí que la investigación tenía que dialogar todo el tiempo con su “puesta en tesis”. Que la tesis oficiaba como curaduría de una investigación no convencional y que “algo” tenía que pasar en esa puesta. Tenía que estar incluido el lector como investigador y como alguna vez alumno o alguna vez maestra o alguna vez niño o niña. Entonces pensé en la organización de la tesis con escritos “vivientes” por llamarlos de algún modo. Escritos manoseados por varios, leídos por otros en otro encuadre, comentados y relativizados, a modo de trampas a mi tendencia y a la del posible lector de arribar a ideas concluyentes sin poner nada de su parte. En ese plan, vi la posibilidad de espolvorear por aquí y por allá algunas provocaciones para invitar al disenso o al humor, el gran aliado de las verdades insoportables o para mostrar que un argumento puede validar un juicio y también el juicio contrario.

Pude sentirme como el pintor frente a la tela tirando pinceladas con óleos sin mezclar, delineando bordes, dejando a la vista partes del boceto y cubriendo otras con la pintura final para que se le vieran las enaguas.

Y entonces esta curaduría se inspira en el performance. Como hemos dicho, en el sentido de acción de arte, de interrupción, de visibilización, de involucramiento con el público, de caricatura de lo establecido en las escuelas y en las formas instaladas de hacer y comunicar una investigación educativa.

En otras partes me llamé al silencio y dejé que la escritura y el montaje hicieran lo que ellos quisieran con mi puesta en tesis. Por eso hay camafeos colgando de algunas páginas con imágenes o relatos que me acercan a mis seres queridos y a mis lugares, sin los cuales no hubiera podido sentirme una investigadora autobiográfica. Quiso la puesta en tesis que se quedaran allí. Tal vez como indicios para rastrear el camino de mi vuelta a la escuela, tal vez como acompañantes necesarios o despedidas pendientes.

Por eso lo que aprendí con mi tesis es un hacer poético que se pone en evidencia y reflexiona sobre sí. Y me gustaría que esto permitiera ver el potencial de indagar en la poética pedagógica, la que tengamos y la por venir, haciendo foco en su proceso de nombrar-crear que deja palabras abiertas para seguir pensando.

Pero a la vez, fue un importante aprendizaje encontrar esa condición poética en el hacer docente. Proponer que la acción pedagógica puede ser tan precaria y leve como una performance, pero a la vez tan nueva y potente como un simple gesto, diría Skliar (2011) en el encuentro que sucede en las aulas. Ver los peligros de las clasificaciones del saber en saberes técnicos, prácticos y teóricos. Recuperar ese saber técnico pedagógico tan subvalorado y central en la poiesis de crear mundos para los más jóvenes.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez et. al., 2021) es una manera de ingresar a ese saber delicadamente puesto en palabras en los relatos docentes. La idea de obra pedagógica de Alliaud (2011) es una puerta para poner en valor esa *téchne* en la que confluyen teorías, gramáticas, oficios y arte. La investigación biográfica que borra los límites del espacio íntimo/público y de lo individual/colectivo (Porta, Ramallo, 2021; Porta, Yedaide, 2016; Murillo, 2021) y la que toma el saber de la experiencia docente como tema de la pedagogía (Yedaide, 2016; Contreras, 2011, 2015; Murillo 2021b), son también, algunas de las líneas con las que se afilia mi tesis para contribuir en el debate de las Ciencias de la Educación.

Lejos de hacer lo que comúnmente se entiende como pura poesía, hice este escrito como otra curaduría de una tesis autobiográfica que en su proceso se descubrió como autoficción poética. Y me parece que es mejor así.

Referencias

- Alberca, M. (2007). El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción. Biblioteca Nueva.
- Alliaud, A. (2011). Los maestros y sus obras. Revista Educación y Pedagogía, Vol. 23, Nº. 61. Pp. 81-92.
- Arfuch, L. (2005). Introducción. En Arfuch L (comp) Identidades. sujetos y subjetividades. Segunda edición. Prometeo CABA.
- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Austin, J. (1955). Cómo hacer cosas con palabras. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Badiou, A. ([1988] 2010). El ser y el acontecimiento. Manantial.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. Debate Feminista. N°18.

- Contreras, D. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En Alliaud A. y Suárez D. (Coord) El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Contreras, J. (2015). Profundizar narrativamente la Educación. En Souza, E.C. (Org.) (Auto)Biografías e Documentacao Narrativa. Redes de pesquisa e formacao. EDUFBA- FAPESB.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). Rizoma. En Capitalismo y Esquizofrenia Tomo 2 Mil Mesetas. Minuit París.
- Delory Momberger, C. (2014). La condición biográfica. Cuadernos del IICE Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la Educación. En Larrosa J. (Ed.) Escuela, Poder y Subjetivación. Ediciones LA PIQUETA.
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). Des-Armando escuelas. Paidós.
- Eco, H. (1982). El nombre de la rosa. Lumen.
- Foucault, M. ([1966] 1978) Las palabras y las cosas. Siglo XXI. México
- Foucault, M. (1990) Tecnologías del yo. Paidós. Barcelona
- Gadamer, H. ([1975] 2016). Verdad y Método. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael Agapito. Ediciones Sígueme.
- Groys, B. (2014). Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea. Traducción de Paola Cortés Rocca. Caja Negra.
- Guattari F. (1991) La producción de subjetividad en el capitalismo mundial integrado. Revista Cultural de Crítica. Año 2, N° 4, pp 5-10.
- Hang B. y Muñoz, A. (2019) Prólogo. En Hang, B. y Muñoz, A. (Comps) El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad de las artes performativas. Traducción Bruno F. Caja Negra.
- Heidegger M. ([1936] 1992) Hölderlin y la esencia de la poesía. En Arte y Poesía. F.C.E.
- Jakobson, R. (1960). Lingüística y Poética en Sebeok T. A. Style in Language. MIT Press.
- Larrosa, J. (2006). Entre pedagogía y literatura. Miño y Dávila.
- Lejeune, J. (1971). El pacto biográfico. Suplementos Anthropos. N° 9. Anthropos.
- Lyotard, J. M. (1987). La condición posmoderna. Editions de Minuit- Ediciones Cátedra.
- Makárenko, A. ([1933, 1934 y 1938] 2017). El poema pedagógico. AKAL.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). Defensa de la Escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila.
- Murillo Arango, G. J. (2021a). Conversación en las aulas. Ensayos de investigación biográfica narrativa en educación. Editorial Universidad de Antioquia.

- Murillo Arango, G. J. (2021b). Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público. En Porta L. (Coord) La expansión biográfica. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Pennac, D. (2009). Mal de escuela. Mondadori.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Los relatos de Susana y Alicia. Flujos (inter)dependientes y fragilidades humanistas entre lo íntimo y lo biográfico. Rutas de formación: prácticas y experiencias. N° 12. pp 27-34.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2017). Pedagogía(s) Vitale(s): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. EUDEM.
- Richardson, L. y Adams St Pierre, E. (2019). La escritura. Un método de indagación. En Silvia M. Bénard Calva (selección de textos) Autoetnografía. Una metodología cualitativa. Universidad Autónoma de Aguas Calientes.
- Ricoeur, P. ([1986] 2002). Del texto a la Acción. Traducción al castellano: Pablo Corona. Fondo de Cultura Económica.
- Robin, R. (2005). La autoficción. El sujeto siempre en falta. En Arfuch, L. Identidades. sujetos y subjetividades. 2da edición. Prometeo.
- Skliar, C. (2011). Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Miño y Dávila.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Noveduc.
- Suárez, D. y otro. (2021). Documentación de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Taylor, D. (2015). Performance. Asunto impreso Ediciones.
- White, H. (1992). Metahistoria. Fondo de Cultura Económica.
- Yedaide, M. M. (2016). El relato “oficial” y “los otros” relatos sobre la enseñanza en la formación del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades UNMDP. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Zambrano, M. ([1939] 1996). Filosofía y Poesía. 4ta edición. FCE.