



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-17 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 16/11/2022 Aceptado: 30/12/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.075>

Intimidades teórico-metodológicas en el devenir autoral de una indagadora narrativa

*Theoretical and methodological intimacies during the process of
 becoming and authoring myself as a narrative inquirer*

María Cristina Sarasa

Universidad Nacional de Mar del Plata,
 Argentina,

Centro de Investigaciones
 Multidisciplinarias en Educación.

m.cristina.sarasa@gmail.com

Resumen. Este artículo explora mi devenir como indagadora narrativa en la educación superior. Se trata de una aproximación íntima a las formas teóricas y metodológicas en las cuales, dentro de mi grupo de investigación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, hemos recogido relatos sus docentes y estudiantes para estudiar entre otros temas, representaciones sobre el currículo, buenas prácticas de enseñanza, docentes memorables, identidades y experiencias de docentes en ciernes. En el transcurso de este devenir indagador reconocemos, en este orden, estaciones de cruces con diversas metodologías tan narrativas como íntimas: investigación *de* narrativas; investigación *con* narrativas; investigación *biográfico*-narrativa; *indagación* narrativa; *indagación poética*; *autoetnografía*; *indagación narrativa visual*. Examinamos los vínculos metodológicos y teóricos entre *qué* investigamos y relatamos, *cómo* lo hacemos y lo re-presentamos y *quiénes* devenimos entre los contenidos teóricos y las formas metodológicas. Mediante este trabajo, aspiramos a continuar los diálogos con el variado universo narrativo en el ámbito de la educación universitaria.

Palabras clave. metodologías íntimas; metodologías narrativas; devenir indagador; autoría.

Abstract. This paper explores my becoming as a narrative inquirer in higher education. It offers an intimate look into the theoretical and methodological forms by which my research group at the School of Humanities in Mar del Plata National University has gathered its professors' and students' stories to analyze, among other topics, representations of curriculum; good teaching practices, memorable professors, and student teachers' identities and experiences. During this becoming as inquirer, we have identified the following stations where we have met different methodologies that are as narrative as they are intimate, i.e. research *of* narratives; research *with* narratives; *biographical*-narrative research; *narrative inquiry*; *poetic inquiry*; *autoethnography*; and *visual* narrative inquiry. We examine the methodological and theoretical links between *what* we inquire into; *how* we do and re-present this; and *who* we become amid theoretical contents and methodological forms. By means of our work, we hope to continue our conversation with the larger narrative universe we find in higher education.

Keywords. intimate scholarship; narrative methodologies; inquirer becoming; authorship.

Introducción

A lo largo de muchos años, el gran paraguas bajo el cual se cobijan diversas metodologías narrativas nos ha ofrecido riquísimas oportunidades de explorar relatos educativos para abordar formas íntimas de ser y de conocer en las aulas y más allá de ellas (Hamilton et al., 2016). En lo personal, pocas veces me he demorado en bucear en mi relación privada con dichas metodologías. Solemos ocuparnos de los relatos de grupos participantes, que deben ser variados, mientras nos abocamos sin cesar a la redacción de 'nuevos' proyectos, empujados por el apremio editorial y académico de ir siempre hacia adelante. Es así que, salvo en algún seminario de posgrado, no he retrocedido en el tiempo para reexaminar mis vínculos teóricos y metodológicos con las narrativas.

Este dossier nos invita a plantearnos la meta de recuperar nuestra biografía indagadora y revisitarla para compartir los significados de nuestras experiencias académicas. Por ese motivo, me propongo ahondar en mi devenir compositor en el campo de las metodologías narrativas mediante una temporalidad cuya subjetividad interactúa en co-autorías (por ejemplo, Álvarez et al., 2011).

Para emprender este camino, voy a entamar mis vínculos con las narrativas desde mis propios comienzos hace prácticamente veinte años. Para auto examinar ese devenir, he elegido, impelida por la linealidad del discurso escrito y consciente de sus limitaciones para dar cuenta de una temporalidad densa, examinar *seis estaciones* que marcan mis encuentros con las metodologías narrativas. Retrospectivamente, y sin ánimo de reprobar anacrónicamente una labor muchas veces co-autoral, he tematizado las siguientes estaciones: la estación de los comienzos: investigación *de* narrativas; la estación lindante: la investigación *con* narrativas; la estación ineludible: la investigación *biográfico*-narrativa; la estación transformadora: la *indagación* narrativa; la estación experimental: la indagación *poética* y la *autoetnografía*; y la estación sensorial: la indagación narrativa *visual*.

Es así como iré abriendo mi devenir autoral al detenerme en cada estación y mirar retrospectivamente las conexiones entre formas de representación y sus vínculos teórico-metodológicos con las narrativas. Las estaciones difieren en la intensidad de las experiencias que en cada una de ellas sucedieron. Por esa razón, ya que el lenguaje escrito es unidimensional, esa intensidad se manifiesta en la mayor o menor extensión del texto que narra lo ocurrido en cada estación. Asimismo, la mayoría de referencias bibliográficas son de índole retrospectivo. Incluso en su relativa abundancia, constituyen una apretadísima muestra de los estados del arte al momento de transitar esas investigaciones que rememoramos en cada estación.

El trabajo también revisita las seis estaciones para reexaminar su propia meta inicial de redacción en torno a mi propio sobrevenir mediado por *qué* he investigado (temáticas, teorías y textos), *cómo* he investigado (metodologías y formas de representación) y *quién* he devenido como indagadora en mis vínculos con las teorías y las metodologías. En la conclusión, procuro discurrir sobre los posibles aportes de este trabajo, sus limitaciones y sus posibilidades de diálogo con las comunidades narrativas.

La estación de los comienzos: la investigación de narrativas

Iniciamos nuestras investigaciones educativas hacia 2004-2005, antes de fundar nuestro Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Parte de quienes llegaríamos a componer el equipo original del GIEEC éramos docentes del Profesorado de Inglés de nuestra Facultad, por lo cual éste fue nuestro primer campo de investigación. Comenzamos con un estudio profundo de las

representaciones de cuatro docentes titulares que dictaban varias materias en cada una de las cuatro áreas curriculares de nuestro Profesorado. Partimos al trabajo de campo ‘munidos’ de una definición del currículo como sitio de lucha donde significados y contenidos pugnan por descollar (de Alba, 1998) y de la categoría analítica del *habitus* (Bourdieu, 1991). Nuestro guion semi flexible para entrevistar a cada docente apostaba al uso de interrogantes que postularan ideales (de currículo, de asignaturas, de evaluaciones, de materiales, de perfil graduado, entre varios, Goetz & LeCompte, 1988).

Antes de la realización de las entrevistas, y durante las mismas, personalmente anticipaba que las cuatro docentes (formadas, experimentadas) ‘destilarían’ teorizaciones y abundarían en referencias bibliográficas. Ante mi asombro, cuando le pregunté a una docente sobre la posibilidad de brindarles a sus estudiantes sus propios trabajos de investigación, ofreció la siguiente narrativa:

Yo soy bastante humilde en cuanto a imponer mi punto de vista. Realmente intento hacer que los alumnos piensen. Y quisiera que ellos salgan con ciertas respuestas. Pero desde su formación, desde su bagaje cultural e intelectual. Si yo les estoy dando un texto mío escrito, estoy pidiendo que regurgiten lo que he escrito [...]. Pero, además, yo ya estoy en dos materias y he sido bastante importante en la formación de todos los que estamos dictándolas. Ya es abrumadora. Inclusive [mi mentor] dirigió la tesis doctoral [de mi adjunto]. Cuando estamos dictando la materia juntos [con el adjunto]—porque muchas veces nos gusta ir los dos y dialogar y que los chicos nos escuchen—nos empezamos a reír porque tenemos las mismas ocurrencias en el mismo momento. Yo siempre cuento la anécdota de que hice una pregunta retórica para que contestaran los alumnos y [el adjunto] levantó la mano y contestó porque le salió del alma. Él dice que lo hizo porque no quería demorarse en esa pregunta. Tenía ganas de ir a otro tema. Entonces le salió así. Pero así estamos Hacer que ellos lean nuestros libros o mis artículos, no me parece.

Al momento de comunicar esta narrativa en particular, recurrimos a lo conocido en la literatura puesto que necesitábamos asistencias de sentido para dilucidar la espesura de este relato. Así, nos enfocamos en las tres oraciones que abren el texto y las pusimos a jugar con las dimensiones del buen pensamiento (Tishman et al., 1994).

En la actualidad, desmadejamos otros hilos de este relato sin apoyos de otros textos: su utilización de un vocabulario enérgico pero que intenta atenuar su poder; la relación con los estudiantes teñida de permiso socrático y de imposición; el resumen de la carrera como titular de cátedra; el corrimiento hacia vínculos con el adjunto; y el cierre con un micro relato que admite tácitamente la persistencia de lo ‘abrumador’ en el aula, cuando los estudiantes escuchan los diálogos de la titular y el adjunto en silencio.

Antes de proseguir con la segunda estación, rescatamos de nuestra experiencia original su intento de comprender las acepciones cercanas de quienes protagonizan la docencia. Finalmente, comprendemos que la interpretación de los significados que tienen las acciones para los sujetos en sus contextos son altamente contingentes.

La estación lindante: la investigación con narrativas

En 2006, mientras seguíamos publicando los hallazgos del trabajo de campo realizado en la primera estación, fundamos el GIEEC. Comenzamos a desplazarnos a una estación continua, donde estuvimos poco tiempo. Habíamos ya percibido el valor epistemológico de la narrativa (McEwan & Egan, 1998) y nos fascinaban los ‘clásicos’ (por ejemplo, Bruner, 1997b; Jackson, 1996). Nos intrigaba una temática que no era ajena al currículo en acción (Gimeno Sacristán, 1998) y que se nutría de

nuestro contacto con la obra y las clases de posgrado de Litwin (2000): la buena enseñanza, en su sentido moral y epistemológico (Fenstermacher, 1989). Mientras consolidábamos nuestras investigaciones dentro del Profesorado de Inglés, solicitamos relatos abiertos de las mejores clases que había tenido una selección dirigida de estudiantes avanzados para entrevistar a los mejores profesores identificados.

Nuestro trabajo se inscribió en el enfoque interpretativo (Erickson, 1997). Sus lentes teóricas y conceptuales se nutrían, por una parte, en las obras mencionadas en el párrafo anterior, también especial pero no excluyentemente en Jackson (1999, 2002, 2004; Jackson, Boostrom & Hansen, 2003) y, por otra, en menor medida, en la *elección* de los herederos *elegidos* (Bourdieu & Passeron, 2003). De esta manera, maravillados ante el mundo y las vidas que se abrían, seguimos buscando apoyos, modelos y concordancias en/tre las palabras respectivas de buenos docentes y de estudiantes informantes. Por ejemplo, quien llamamos Docente 4 (D4) recordaba a sus propios buenos profesores:

Primero, las cualidades humanas de estos docentes. Su manera de relacionarse con los grupos, el buen trato, la consideración que tenían con el alumno, el respeto por el alumno [...]. Desde lo académico, [...] tenían un gran dominio sobre su campo, y la posibilidad de hacerlo accesible y no de presentarlo como algo a lo cual uno nunca iba a poder acceder [...]. Obviamente, también tenían la capacidad de transmisión y de explicar. De explicar, de llevar, de traer el tema de tal manera que fuera comprensible para el alumno. No lo dejaban al alumno solo frente al tema. [...] Son cualidades que valoro y creo que trato fundamentalmente de mantener vivas. (Sarasa, 2008, p. 199)

Pusimos entonces a dialogar estas memorias profesoriales con aquello que sus estudiantes habían manifestado específicamente para cada docente. Fue así que creímos ver emerger “los reflejos especulares de la buena enseñanza” (p. 202). Por ejemplo, manifestamos el “juego de refacciones” para esa Docente 4 cuyos alumnos recalcan sus “atributos humanos”, los cuales se refractan “en la calidad de su contacto con el estudiantado” (p. 206).

Varios años después, me di cuenta de que es necesario adentrarse a ‘contrapelo’ (Benjamin, 2020) de las narrativas y hacer valer la agencia por sobre la matriz reproductora de los modelos y espejos docentes (Porta & Yedaide, 2017). Además, luego de familiarizarme con los procesos de cristalización (Richardson & St. Pierre, 2005), he adquirido conciencia de la riqueza que implica abordar no sólo las luces sino también las sombras.

La estación ineludible: la investigación *biográfico-narrativa*

Casi en la época en la que fortalecíamos nuestra experiencia en el campo del Profesorado de Inglés, algunos miembros del GIEEC se despedían de él mientras yo me alejaba por un tiempo. Abrimos nuestras búsquedas con encuestas a estudiantes avanzados de los demás Profesorados de nuestra Facultad de Humanidades para solicitarles que identificaran a sus buenos docentes. La mayor envergadura nuestros trabajos, la cantidad de participantes y las múltiples visiones del equipo sobre las narrativas recogidas hicieron que, por un lado, diversificáramos nuestras tareas y, por el otro, abrazáramos a la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, et al., 2001) para dar cuenta de las vidas que se desplegaban en los relatos docentes que se nos ofrecían. Justamente, los buenos docentes nos hablaron de sus *vidas*.

Tal como acabamos de indicar, la apertura de participantes de nuestras investigaciones coincidió con una expansión en la membresía del GIEEC. Por lo tanto, he elegido detenerme sólo en dos ‘andenes’ de esta estación que poseen significados especiales para mí.

El primer gran ‘corredor’ de significados emergió *in vivo* (Corbin & Strauss, 2007) durante nuestras investigaciones biográfico-narrativas con, primeramente, seis docentes de tres Profesorado de nuestra Facultad. Durante una de las entrevistas en profundidad sobre las vidas personales y profesionales de nuestras profesoras, una de ellas aludió al *viaje odiseico* “para representar la idea de derrotero o ruta atravesada en la biografía profesional” (Porta et al., 2010, p. 43). Este concepto iluminó a las vidas restantes, lo cual nos llevó a considerar que:

Estos relatos de vida que l[a]s docentes investigad[a]s rememoran, y las historias de vida que los investigadores derivan de estas narraciones, participan de estos viajes y sus búsquedas, situándose en una verdadera intersección entre la autobiografía y la aventura intelectual. (p. 43)

Adicionalmente, el papel del mentor se reveló naturalmente para designar a quienes guiaron estos trayectos odiseicos. A modo de ilustración, quien elegimos llamar Docente 5 manifiesta respecto del acompañamiento que recibió de su directora de tesis:

Me dedicaba mucho tiempo. Es más, cuando yo terminé de escribir mi tesis—obviamente no había mail—y para ver la última parte me dijo: “Venite a Neuquén, te instalás en mi casa o nos vamos a la universidad”. En realidad, nunca la había tenido en el aula, pero tuve mucha orientación mientras fui haciendo la tesis. Entonces aprendí un montón, como una clase particular. (p. 46)

Este trabajo citado finalizaba con la esperanza de que “estas características del buen mentor, derivadas de las experiencias narradas por nuestr[a]s protagonistas, puedan realizar un aporte para construir programas universitarios de mentores, sustentados institucionalmente durante su efectiva puesta en marcha, y avalados por la investigación en el campo” (p. 48). Dedicamos tiempo e impulso a escribir sobre los mentores y las mentorías en la formación universitaria de grado, postgrado e investigación. Transcurrido cierto lapso, las obligaciones de la actualización y de las nuevas producciones nos condujeron hacia otras áreas. Los mentores fueron olvidados hasta que recuperaron mi atención al leer por azar, en noticias no especializadas, acerca de la realización del Primer Congreso Internacional de Mentoría en Buenos Aires en octubre de 2022, organizado por la Red Global de Mentores. La educación no figuraba como espacio central pero sí estaba incluida en algún panel. Lamenté no poder compartir nuestras construcciones biográficas y supuse que quizá estas se habían adelantado a su momento de ‘aplicación’.

El segundo ‘andén’ de esta estación fue uno de mis trampolines hacia la próxima. Luego de trabajar con buenos docentes de la Facultad de Humanidades, nos extendimos hacia docentes de otras unidades académicas de nuestra Universidad. Tal fue el caso de un profesor emérito, memorable para numerosas cohortes estudiantiles y venerable por su avanzada edad. El docente profesaba amor por la enseñanza, pero este sentimiento se enraizaba, a su vez, con su amor por sus estudiantes y el respeto hacia esas vidas. Explicaba cómo dejaba que sus estudiantes ‘hicieran sus vidas’ puesto que:

Están viviendo el tránsito de la adolescencia. ¡Están haciendo una cosa muy importante! Más importante que la que yo le doy [...]

En un momento muy especial de sus vidas se lo piden [al tiempo]. Yo, cuando estoy con ellos, no puedo olvidarme de sus vidas. Pienso más en sus vidas que en la materia que estoy dictando [...].

(Sarasa, 2014, p. 162)

Estas palabras del docente, aunadas a nuestro conocimiento de su trayectoria y de sus propios mentores intelectuales, nos encaminaron hacia la obra de Ortega y Gasset, un autor fundamental en sus clases y, posiblemente, su maestro de vida. No obstante, trazamos nexos entre las palabras de nuestro memorable y las de su mentor filosófico, lejano en el tiempo pero no menos apasionante, tropezamos con referatos dobles ciegos. Éstos nos comunicaban que no compartían *en absoluto* nuestro interés por los clásicos añejos de la filosofía hispana ni por los docentes venerables cuyas vidas se anclan definitivamente en su pasado (Porta & Sarasa, 2014). Sin embargo, los procesos de escritura en torno a nuestro buen profesor nos señalaron dos plataformas. La primera concierne la *forma* que adoptarían seguidamente algunas de nuestras maneras de contar las narrativas recogidas, alejándonos de nuestra selección de extractos de entrevistas puestas en conversación directa con autores de la literatura educativa. La segunda involucra el hondo aprendizaje narrativo y existencial realizado a partir de los diálogos con el profesor venerable (Goodson, 2012). Esas dos plataformas, en lo personal, me indicaron el camino hacia la próxima estación.

La estación transformadora: la indagación narrativa

En este punto, hacía ya dos estaciones que no me detenía en el Profesorado de Inglés. Dicho alejamiento investigador de mi ámbito de docencia, profundizó mi entendimiento de la narrativa como ontología, epistemología y pedagogía: devenir, conocer y enseñar (Bruner, 1997a; Huber et al., 2014a).

Las transformaciones que me condujeron aquí ya habían sucedido ‘a caballo’ de las dos estaciones anteriores. En primer lugar, en 2007, contactamos a D. Jean Clandinin en nombre del GIEEC para solicitarle un artículo que pudiéramos traducir al español. Nos envió un trabajo sobre la creación de espacios colegiados de indagación narrativa en sus aulas de maestría en educación. En su traslación a nuestro idioma, el contenido del artículo resultó simplemente *hermoso* (Clandinin et al., 2008). Discurrí que *quería* hacer esto en *mi* cátedra de Comunicación Integral en el Profesorado de Inglés. En segundo lugar, a continuación, me sentí impulsada por el interés del profesor venerable por las vidas de sus estudiantes. En tercer lugar, decidí que en Comunicación Integral podíamos, dentro de una unidad del plan de trabajo docente sobre representaciones heroicas en el cine irlandés, narrar las vidas de personas comunes que el grupo de estudiantes considerara épicas. Lo que sucedió fue una inesperada, maravillosa, explosión narrativa en el aula. Tuvimos que reconstruirla en retrospectiva, valga la aliteración, para dar cuenta del tesoro que yacía al interior de esos relatos. La repetimos durante tres años y citamos aquí breves alusiones de un grupo de estudiantes:

E[estudiante]1 manifestó su juicio acerca de las decisiones de contar las vidas de sus familiares “porque, en mi opinión, admiramos su habilidad de superar dificultades o de hacer algo valeroso”. E15 indicó que “es a causa de su determinación y coraje que los consideramos héroes”. (De Laurentis et al., 2013, p. 8)

Igualmente, la realimentación ofrecida por las tres cohortes estudiantiles acerca de la experiencia manifestó:

E[estudiante]10 destacó el valor de la experiencia personal: “hablábamos acerca de cosas que nos importaban y sólo nosotros sabíamos y queríamos que el resto las conociera también” [...]. Estudiantes y docentes percibieron que todos habían aprendido algo [...], al mudarse el centro de interés desde lo meramente individual a las historias socialmente compartidas. La clase elaboró su propio relato ya que “nos conectamos aún más [...]. Esto nos dio un cierto sentimiento de familia, nuestras familias habían pasado más o menos por las mismas cosas [...]. Nuestras

historias se fundieron en una, la de nuestros bisabuelos y abuelos que llegaron al país en búsqueda de una vida mejor” (E6). (p. 9)

Finalmente, en cuarto lugar, tuve la anhelada oportunidad de realizar estudios de doctorado en educación (Sarasa, 2017b). Durante este proceso, adopté a la *indagación* narrativa como metodología de investigación, debido a su cualidad ontológica relacional (Caine et al., 2013). Así devine una *indagadora* narrativa, como me reconozco en la actualidad. Este devenir implica co-construir conocimiento tridimensional en la temporalidad, la socialidad y la localidad (Connelly & Clandinin, 2006). Nuestra indagación *con* narrativas (búsqueda que se auto compone en los relatos) y nuestras narrativas *como* indagación (experiencias privadas dilucidadas públicamente, Sarasa, 2020), intentaron comprender las identidades relatadas (composiciones narrativas de la vida y el devenir, Clandinin, et al., 2011) de veinticuatro estudiantes del Profesorado de Inglés en la cátedra de Comunicación Integral y analizarlas a partir de un modo plenamente narrativo (Creswell, 2012).

Los textos de campo escritos y orales (Clandinin & Caine, 2013) que recogimos en las clases versaban sobre las siguientes temáticas de las vidas estudiantiles: ficha personal; relatos que leemos, miramos y escuchamos; biografías escolares, lingüísticas y universitarias; grandes maestros; ensayo identitario; figuras heroicas en la vida real; mayor desafío superado; caja de la memoria; juego de roles sobre el inglés en la actualidad; decisión más sensata en la vida universitaria; realimentación sobre la indagación.

Nuestro análisis temático, para ser coherente con la ontología y la epistemología de la indagación narrativa (Clandinin & Murphy, 2007), fue narrativo, es decir que conté mi interpretación de los relatos que leí y escuché. A partir de ese momento, abandoné el análisis de trozos seleccionados, en estilo directo o indirecto, combinados con acotaciones de la literatura. En tal sentido, urdí dos tramas narrativas: una vertical de relatos vitales individuales co-escritos con cada participante y otra horizontal y grupal en torno a sus temporalidades, sus socialidades y sus localidades. Nos interesa reflexionar sobre la *forma* de esas tramas más que sobre sus contenidos identitarios y temáticas emergentes, sobre los cuales ya discurrimos en otros espacios (por ejemplo, Sarasa & Porta, 2018).

Respecto de la primera trama, cada relato vital individual constaba de unas 1400 palabras. Dichos relatos se hallaban hilvanados con cuidado y respeto, y habían sido cobijados con hospitalidad (Pierosara, 2011; Porta & Flores, 2017). Sin embargo, sólo puede incluirse totalmente en un libro completo (Sarasa, 2022) o de a uno o dos en un artículo cuyo referato acepte que la narrativa debe precisamente narrar en lugar de seccionar y agregar trozos escogidos. Incluso para este trabajo, en razón de su límite de palabras, sólo puedo reproducir menos de un tercio de uno solo de los veinticuatro relatos originales:

Clara: “Soy una persona que desea graduarse de la Universidad para ver realizado mi sueño y el de mis padres”

Clara eligió su nombre debido a Clarissa Dalloway en la novela de Virginia Woolf Mrs. Dalloway, que estaba leyendo en Literatura. Nacida en un pueblo cercano a Mar del Plata en 1991, hizo toda su escolarización en dos instituciones privadas en otra pequeña localidad al sur de nuestra ciudad. Clara es la menor de cuatro hermanos y describe a sus padres como sus verdaderos héroes, trabajadores muy esforzados que constituyen “las personas más especiales en mi vida, los que siguen cada paso que doy y me han ayudado a ser la persona que soy hoy” ... Los primeros años de la vida de Clara estuvieron signados por la enfermedad de su segunda hermana, quien falleció de leucemia a los trece años. Esta pérdida la ha acercado a sus padres porque “trataron de mantenerse fuertes por mí y lo han seguido haciendo todo el tiempo”, a la vez que “me han enseñado mucho”. Cuenta que “cada vez que tengo un problema los llamo al instante para saber qué harían en mi lugar”. A la vez, las memorias de su escolarización temprana están matizadas de los recuerdos de Alejandra, su maestra favorita de Literatura en tercer grado, quien la alentó

con paciencia a superar su timidez, continuando la relación con Clara y su familia más allá de la escuela. Durante la primaria Clara empezó a estudiar inglés en un instituto particular de su localidad. Confiesa que el día de su primera clase “recuerdo claramente cuánto miedo tenía. No podía parar de llorar” y “miré a mis padres pidiéndoles de alguna manera que me sacaran de ahí”. Paula, su flamante maestra de inglés, la ubicó entre los niños de su edad y los entusiasmó al contarles que cada fin de año viajarían a una ciudad próxima, más grande, para dar exámenes finales: “ese día fue el primero de seis maravillosos años en los que aprendí muchísimo”. (Sarasa, 2017b, pp. 153-154)

A su vez, las tramas horizontales grupales se tejieron alrededor de sus temporalidades, socialidades y localidades (Clandinin & Huber, 2010). Con el espíritu de vivir, contar y volver a contar y volver a vivir (Huber et al., 2014a), narramos facetas de las vivencias estudiantiles iluminadas al reagruparse en estas tres dimensiones. Si nos detenemos en las exigencias de los referatos, vemos que resulta más fácil publicar las hebras de sentido (Kim, 2015) que ofrecemos a continuación, aunque el espesor narrativo de cada dimensión hace que sólo sea posible abordar una o dos de sus capas en una publicación especializada. Sólo incluiremos aquí unas vetas de la dimensión pasada de la temporalidad emergente de los textos de campo recogidos:

Vivencias pasadas que suscitaron desear, amar, imaginar y transitar la identidad docente
 Los lazos iniciales de los partícipes con el inglés y su enseñanza se entablaron en procesos de escolarización infantil [...]. Cas tuvo el contacto institucional más precoz con el idioma pues fue enviada a una guardería bilingüe. Savannah atesora los vínculos que forjó con el inglés en el jardín desde los tres años, acompañada por su docente más memorable. Sofía también fundó nexos lingüísticos estrechos desde la etapa inicial, relacionando sus experiencias placenteras en este nivel y en la escuela secundaria con su ‘gran’ profesora. Su paso por el primero de sus institutos de inglés fue crucial para el desarrollo de esta actitud afectiva. Para Sheila, su contacto con el inglés desde la primaria junto a su mejor maestra resultó fundamental para su elección de la carrera. (Sarasa, 2017b, pp. 233-234)

Esta experiencia de escuchar, leer, co-componer, volver a contar y volver a co-componer los relatos que fueron ofrecidos con tanta generosidad y emoción fue una de las más movilizadoras de mi existencia. Sin embargo, necesitaba comunicar ese tesoro de historias que yacía al interior de la tesis, y que luego tomó forma de libro (Sarasa, 2020), de manera aceptable para los referatos, sin simplificar contenidos ni ‘traicionar’ a los principios de la indagación narrativa (Clandinin, 2013).

La estación experimental: la indagación *poética* y la *autoetnografía*

El arribo a esta nueva estación fue consciente: se trataba de buscar nuevas *formas* de contar que fueran abarcadoras y representativas de la indagación narrativa anterior. Debían ser aceptables para los evaluadores externos, puesto que, si no, el trabajo permanecería oculto.

Me adentré en una metodología afín a la indagación narrativa que es la indagación *poética* (Wyatt, 2016). De ella tomé la técnica del poema ‘hallado’ o ‘encontrado’ (Prendergast, 2009), que consiste en la recuperación de las palabras de quienes participan en una indagación (mis veinticuatro estudiantes con su variedad de relatos) para concentrar los significados de las temáticas emergentes de sus narrativas de una manera breve, selectiva y vívida. Para el extracto del poema que ofrezco a continuación, volví a leer todas las narrativas y recuperé aquellas que revelaban el devenir del grupo participante en un cuadro dentro de un documento de Word. Luego, seleccioné palabras y frases claves (*en cursiva* dentro del poema), combinándolas en mi poema hallado sobre sus devenires identitarios:

Deseo, amor, imaginación y tránsito

Devenir

Profesor(a) de inglés

Significa

Desear-se-r, querer-se-r, soñar-se-r

Graduar-se-r

Sentir-se-r profesional

Y trabajar enseñando

Para compartir conocimiento

Hacerlo verdaderamente

El resto de nuestra vida

Devenir

Profesor(a) de inglés

Nos maravillan las cosas

Que nos brinda la existencia

Enseñar el idioma

Nos fascina

Nos encanta

Nos apasiona

Porque es amor

Ser parte de las vidas de los chicos

[...]. (Sarasa, 2017a, pp. 57-58)

Como este ensayo formal tuvo buena acogida evaluadora y en las redes académicas (Sarasa, 2017a, 2019), busqué otras maneras de comunicar un aspecto de mi indagación muy solicitado en los círculos académicos del profesorado de inglés cuyo foco se ha desplazado desde la formación estudiantil hacia sus docentes. Se trataba de mis experiencias como docente-indagadora-formadora docente. La forma que adquirió esta introspección, influenciada por Denzin (2018), fue la autoetnografía (Sarasa, 2021b)

La elucidación y composición de una metodología autoetnográfica sobre mi propio devenir indagador se hallaba *anidada* en la metodología de mi indagación narrativa primigenia con sus veinticuatro participantes originales (Sarasa, 2017b, 2020). Es decir que la escritura, más allá de su marco teórico, necesitaba dar cuenta de dos estratos de diseños metodológicos y de dos estratos de participantes (docente-indagadora y estudiantes). Básicamente, la autoetnografía entreteje el *auto* (el yo, la subjetividad transparentada y fundamentada en su relación con la teoría), la *etno* (su contexto, su sociedad, su cultura, incluso sus vínculos con la literatura), y la *grafía* (su propia escritura que torna sobre sí y se auto examina). Mis textos de campo para la autoetnografía incluían cuatro conjuntos de 'datos': mi propia revisión de la literatura identitaria y narrativa; las narrativas y la realimentación estudiantiles; mis notas y observaciones sobre el trabajo de campo; y mis reflexiones subjetivas como formadora docente, indagadora narrativa y autoetnógrafa. En la composición autoral, opté por combinar tres enfoques autoetnográficos: el narrativo (propio y del grupo estudiantil), el analítico (en base a la literatura) y el evocativo (mis recuerdos y sensaciones) (Smith, 2017). Así, como ejemplo:

Mientras reescribía las narrativas de los participantes, *percibí* y registré cómo emergían inductivamente diferentes identidades mientras se relataban esas vidas. *Sentí* y *vi* la interacción entre el deseo combinado con la determinación, el amor entremezclado con la pasión, la imaginación fortalecida por la resiliencia y la fluidez que se materializaban a través de las narrativas de los participantes.

Varias narrativas estudiantiles manifestaban identidades que anhelaban, y se hallaban resueltas a, devenir docentes de inglés. Por ejemplo, “me gustan los idiomas y quiero dedicarles la mayor parte de mi vida” (E[estudiante]8) o “después de mi primera experiencia de enseñanza... confirmé que esto es lo que quiero hacer el resto de mi vida (E17). La literatura sobre el deseo como fuerza productiva me enseñó a comprender que *quién* anhelamos devenir es muy importante.

Mis notas de investigación expresan la forma en que aprendí que la identidad se relacionaba con [por ejemplo] el amor y la pasión por el inglés y/o su enseñanza. Los participantes clarificaron sus sentimientos: “amo los idiomas y me gusta compartir conocimiento con otras personas” (E2) ... (mi traducción, *cursivas en el original*, Sarasa, 2021b, p. 234)

Existen otras formas autoetnográficas, como los etnodramas, o las autoetnografías performativas (Denzin, 2013), en armonía con los poemas hallados o encontrados (Beunae et al., 2011). En este caso, se trata de una obra de teatro con extractos de textos de campo de participantes, de mis palabras como indagadora, y de voces autorales de la literatura, pues la autoetnografía no es puramente ‘auto’, es teoría y es meta escritura. De esta manera, el reparto de mi obra “Ser y devenir en el Profesorado de Inglés. Etnodrama en un acto” incluye a mis veinticuatro participantes, a autores y autoras de la teoría y la metodología y a mí como indagadora. Todo el elenco participa al mismo nivel ontológico, igualitaria y democráticamente en la escena imaginaria que condensa nuestras clases e indagación (Sarasa, 2021a). El guion comienza de la siguiente manera:

-CRISTINA: No puedo dejar de preguntarles... ¿Qué son ustedes?

-CASTIEL: Soy yo, ni más ni menos. Amo a los idiomas y a la idea de compartir conocimientos.

RICOEUR [1990]: Nuestra identidad *idem* es una parte de qué somos. Es nuestro sentido de la mismidad, de la uniformidad. Aquí podemos identificarnos en la unidad continua de nuestro amor por las lenguas y la docencia.

-CRISTINA: Comencé percibiendo a la identidad como una esencia y ansiaba ‘atraparla’. Voy a reformular mi pregunta, aunque suene tan ... moderna como la primera. ¿Quiénes son ustedes?

-AMPARO: Nunca soy la misma persona con cada amanecer que saluda el nacimiento de mi nueva vida. (elipsis en el original, p. 307)

Antes de partir desde esta estación hacia la última, debo señalar que resulta tan placentero e iluminador escribir poemas como etnodramas. Sin embargo, en el caso de estos últimos, se torna indispensable hallar referatos abiertos frente a nuevas formas de expresión narrativa.

La estación sensorial: la indagación narrativa visual

En varios momentos, El pasaje por esta última estación se superpone con el cruce por la precedente. La indagación poética y el etnodrama implicaron el contacto con nuevas formas de representación. En ese caso, se trata de una indagación narrativa *visual* (Huber et al., 2014b) durante la cual recogimos textos de campo relatados a partir de un libro de imágenes denominado *La casa del árbol* (Tolman & Tolman, 2009). Sus figuras multicolores a doble página narran las experiencias de un oso polar y un oso pardo que habitan un árbol en una pequeña isla desierta. Sus vivencias se expanden cuando arriban a la isla una gran variedad de animales.

Nuevamente, el contexto fue Comunicación Integral en nuestro Profesorado de Inglés, durante la primera y la última clase de una cursada. Dentro del marco de nuestras unidades temáticas sobre

desplazamientos, agentes y sujetos en la ficción, solicitamos al grupo cursante de catorce estudiantes que dedicaran la mitad de cada encuentro a componer un relato escrito libre basado en *La casa del árbol* y la segunda mitad a compartir oralmente esas historias previamente redactadas. La repetición de las narrativas al principio y al final puso en acto las acciones de vivir, contar, volver a contar y volver a vivir (Huber et al., 2014a).

Los relatos que emergieron fueron valiosos tanto su forma como en su contenido. Como indagadora narrativa tuve presentes a Dewey (2008) y Eisner (1993). Del primero me cautiva su entrelazamiento del arte y la experiencia y del segundo me fascinan las posibilidades cognitivas y afectivas de distintas formas de representación. De esta manera, estaba decidida a obrar en razón con mis historias recogidas y a honrar sus méritos de manera relatada. Para ello, leí tanto las concordancias como las disonancias de las producciones estudiantiles para escribir un relato grupal (global, abarcador, Burns et al., 2022) que se elevara por sobre los individuales. Cuando examiné los relatos una y otra vez, y los ‘tamice’ repetidamente de manera mental y escrita tratando de ver sus relaciones sutiles, vi que emergían dos historias grupales o abarcadoras que podrían componerse a partir de retazos textuales hallados o encontrados (como en los poemas). Una era armoniosa y positiva; elegí llamarla “La unidad en la diversidad: la diversidad coexiste y la unidad persiste”. La otra era disonante y negativa; escogí nombrarla “La diferencia contra la diversidad: la desunión persiste y la diferencia resiste”.

Ahora bien, la publicación en español de los dos relatos explicados y justificados en forma de capítulo de libro, resultó un proceso fluido con una narrativa continua en tercera persona. No hubo irrupciones o identificaciones autorales o participantes, ni citas textuales, ni estilo indirecto. Incluso adoptamos nombres científicos de animales para evitar problemas genéticos. Así, por ejemplo, “La unidad en la diversidad” manifiesta:

El relato de la casa del árbol empieza cuando *Ursus Maritimus* se atrevió a cruzar el océano en búsqueda de un propósito para su vida. Navegó los mares en pos de su autodescubrimiento y, cuando finalmente se asentó, conoció muchos seres y muchas cosas. Siempre tratando de ser mejor, le dio la bienvenida a *Ursus Arctos* [...]. Aprendieron a solicitar ayuda y a reconocer su mutuo sostén. (*cursivas en el original*, Sarasa & Porta, 2022, p. 89)

A su vez, un segmento de “La diferencia contra la diversidad” narra cómo:

Tiempo después, *Rhinoceros Unicornis* tomó la isla por asalto [...]. Embistió repetidamente la base del árbol, tratando de derribarla. Aulló diciendo que la idea de un grupo de animales viviendo en una casa en un árbol era indignante y le resultaba ofensiva en lo personal. El grupo habitante del árbol experimentó mucho temor. (*cursivas en el original*, p. 93)

Diferente resultó la experiencia autoral en inglés como participante de un volumen sobre historias de investigación y desarrollo profesional de docentes de profesorado de inglés de cinco continentes. Si bien la profesión está compenetrada con relatos docentes y estudiantiles *acerca de*, por ejemplo, metodologías, prácticas, teorías, novelas, películas, ensayos, poesías, corrientes culturales y procesos históricos aún enfrenta del desafío de trabajar *con* sus *propias* historias (Morris, 2001). Fue así que ambos relatos incorporaron el estilo directo y el indirecto, reconocieron los nombres estudiantiles en forma de seudónimo (identificados como S en la cita) y refirieron trozos escogidos de los relatos individuales. Por ejemplo, en la historia sobre la unidad:

Renata [S] explicó que los animales en el árbol, “provenían de entornos diferentes, de orígenes diferentes” aunque “luego de algún tiempo” se dieron cuenta de que “tenían muchas más cosas en común” ... De la misma manera, Tessa [S] escribió que hablaban diferentes idiomas y no tenían

“nada en común”, ni siquiera sus “parientes”. Sin embargo, todos se enamoraron mutuamente de sus “acentos”. (mi traducción, Sarasa, 2022, p. 125)

Con anterioridad a su final, la versión sobre la diferencia expresa:

Alfon [S] concluyó el relato con una elaboración sobre cómo los dos osos querían permanecer juntos y compartir sus ideas, aunque sabían que “su unión nunca encontraría apoyo, porque en otras partes siempre se separaba a los osos pardos de los blancos”. Luego, las fuerzas oscuras atacaron. Ninguna criatura nueva pudo llegar a la casa del árbol. (mi traducción, pp. 127-128)

Vemos así que las metodologías de investigación y sus formas de re-presentar nos brindan límites y posibilidades. Estas barreras y aperturas obturan o habilitan lo que se conoce y se aprende puesto que la re-presentación da forma a lo que podemos ver, conocer y sentir (Eisner, 1997). En ese sentido, la indagación narrativa visual nos ofrece formatos muy sensibles, no siempre compatibles con políticas y normas editoriales. Por eso es necesario armonizar, equilibrar y concertar dichos formatos puesto que, sin esta tarea, resulta arduo difundir nuestro trabajo.

Una última visita a las seis estaciones

Esta visita postrera cumple con mi objetivo de recuperar mi devenir autoral, investigador e indagador en el campo de las metodologías narrativas, tratando de resignificar ese acaecer vivencial. La observancia de esta meta abarca tres cuestiones. La primera discurre sobre *qué* investigamos o indagamos. En nuestro caso, se trató de explorar, con basamentos teóricos, sobre el currículo (de Alba, 1998; Gimeno Sacristán, 1998); el *habitus* y las representaciones sociales (Bourdieu, 1991), la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989, Litwin, 2000); la concepción narrativa de la identidad (Clandinin, et al., 2011); o la experiencia (Dewey, 2008). Durante este proceso, ya fuera que lo solicitáramos o no, se nos ofrecieron narrativas participantes que abordaban, y respondían a, nuestros temas de investigación. Las tres primeras estaciones, la de los comienzos con su investigación *de* narrativas, la lindante de la investigación *con* narrativas y la ineludible, la *biográfico*-narrativa se centraban en sus temáticas. Con el transcurso del tiempo, el contenido dejó de desvelarme puesto que siempre contaba con la revisión de la literatura y confiaba en los relatos participantes.

La segunda cuestión recapacita sobre *cómo* investigamos o indagamos. Los aspectos formales y metodológicos comenzaron a inquietarme en la frontera entre la estación ineludible de la investigación *biográfico*-narrativa y la estación transformadora de la *indagación* narrativa hasta agitarme en la estación experimental con la indagación *poética* y la *autoetnografía* y la sensorial con la indagación narrativa *visual*. Las vidas y las experiencias que nuestros grupos participantes relatan no son uniformes ni monolíticas, no están hiladas con una sola hebra. De la misma manera en que para honrarlas y comprenderlas necesitamos de una variedad de textos de campo, así las apreciamos cuando urdimos tapices textuales de múltiples hebras que transforman esos relatos, los reconstruyen, los acogen. Cada tamiz formal, como el filtro o la lente de una cámara, que se detiene sobre una vida, sobre su ‘objetivo’, de distintas maneras la transforma y la resignifica (de Vigan, 2015). También implica expandir la sensibilidad artística hacia formas de re-presentación que expandan los relatos de indagadores y participantes, que posibiliten su comprensión y hagan posible que sean compartidos de multidimensionalmente para refractarlos, reflejarlos, componerlos y descomponerlos (Ingman, 2022). El *qué* no resulta indiferente al *cómo*. Por el contrario, el segundo tiene mucho que decir sobre el primero.

Por último, la tercera cuestión implica a *quién/es* investiga/n o indaga/an más allá de la subjetividad científica objetivada, posicionada o transparentada. Es la arista más personal ya que tiene que ver con quiénes devenimos, o *acaesemos*, como docentes, personas e indagadores o indagadoras. Este sobrevenir existencial no nos desvela; por el contrario, nos deja sensaciones placenteras. Las metodologías narrativas siempre involucran el compartir, participar y dialogar. Las narrativas cobran vida propia: *nos hacen cosas y las hacen junto con nosotros* (Rosiek & Snyder, 2020). Entre esas tantas cosas, por ejemplo, nos comprometen dentro de procesos dialógicos que amplían nuestras perspectivas ontológicas, enriquecen nuestras epistemologías y metodologías, crean espacios de (auto) reflexión genuina y nos ayudan a prestar atención detallada a la alteridad (McCaffrey et al., 2022). El *quién* se halla fuertemente mediado por el *qué* y por el *cómo*. Los relatos que escuchamos y leemos remiten a nuestras propias historias vitales, nos interpelan y nos urgen a interrogarnos sobre quiénes somos en relación con nuestra docencia, nuestra indagación, nuestra existencia.

Conclusión

Este trabajo a pequeña escala individual, ha tratado de contribuir al campo de las metodologías narrativas (Huber et al., 2014a; Porta & Yedaide, 2017) e íntimas (Hamilton et al., 2016). Hemos intentado auto examinar nuestras relaciones teóricas y metodológicas en cada uno de nuestros encuentros a lo largo del tiempo con las narrativas como formas de expresar y producir conocimiento en la educación. En tal sentido, en lugar de expresar deseos, recomendaciones o revisar el estado del arte, hemos explorado nuestro trabajo para compartirlo, con sus fortalezas y debilidades. Empero, un foco tan definido en la intimidad de mis propias indagaciones no puede evitar cierta autor referencialidad y autoindulgencia con la propia obra en lo que puede verse como un intento, en ciertos ambientes cercano al autoplagio, de reciclar los propios escritos pasados, con una fragmentación de datos recogidos para seguir escribiendo múltiples trabajos. También somos conscientes de que hemos realizado una apretada selección de trozos muy escogidos de la propia obra para examinar nuestra relación con ella. En síntesis, dentro de sus implicancias y limitaciones nuestro trabajo se pone en diálogo con las diversidades y singularidades, con los contrastes y similitudes del universo narrativo en la educación (Leite & Suárez, 2020). Ciertamente, hemos hallado cobijo hospitalario bajo la sensibilidad y la libertad que nos ha ofrecido el gran paraguas narrativo. En este marco, nuestra auto exploración prosigue con las conversaciones ya establecidas y abre posibilidades de nuevas interacciones.

Referencias

- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, 2(3), 181-210.
- Beaunae, C., Wu, C. H., & Koro-Ljungberg, M. (2011). Exploring performativity and resistance in qualitative research interviews: A play in four acts. *Qualitative Inquiry*, 17(5), 412-421.
- Benjamin, W. (2020). Theses on the philosophy of history. In S. E. Bronner, & D. M. Kellner (Eds.), *Critical theory and society. A reader* (pp. 255-263). Routledge.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno.
- Bruner, J. (1997a). A narrative model of self-construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818(1), 145-161.
- Bruner, J. (1997b). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Burns, M., Bally, J., Burles, M., Holtslander, L., & Peacock, S. (2022). Constructivist grounded theory or interpretive phenomenology? Methodological choices within specific study contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-13.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. J. (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 574-586.
- Clandinin, D. J. & Caine, V. (2013). Narrative inquiry. In A. A. Trainor & E. Graue (Eds.), *Reviewing qualitative research in the social sciences* (pp. 166-179). Routledge.
- Clandinin, D. J., Cave, M. T., & Cave, A. (2011). Narrative reflective practice in medical education for residents: composing shifting identities. *Advances in Medical Education and Practice*, 2, 1-7.
- Clandinin, D. J. & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. In B. McGaw, E. Baker, & P. P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 436-441). Elsevier.
- Clandinin, D. J. & Murphy, M. S. (2007). Looking ahead: Conversations with Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 632-651). SAGE.
- Clandinin, D. J., Steeves, P., & Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. Porta & M. C. Sarasa (Eds.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Lawrence Erlbaum.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2007). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. Third Edition*. SAGE.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- de Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Miño & Dávila.
- De Laurentis, C.; Porta, L., & Sarasa, M. C. (2013). La formación del profesorado de inglés: espacios de indagación narrativa. *Revista Arena*, 3(1): 1-22.
- Denzin, N. K. (2013). Writing and/as analysis or performing the world. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 569-584). SAGE.

- Denzin, N. K. (2018). Performance, hermeneutics, interpretation. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 200-216). SAGE.
- de Vigan, D. (2015). *D'après une histoire vraie*. JC Lattès.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisner, E. W. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4-10.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-301). Paidós
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Goetz, J. P., & Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goodson, I. F. (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
- Kim, J. H. (2015). *Understanding narrative inquiry: The crafting and analysis of stories as research*. SAGE.
- Hamilton, M. L., Pinnegar, S., & Davey, R. (2016). Intimate scholarship: An examination of identity and inquiry in the work of teacher educators. In J. Loughran & M. L. Hamilton, (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 181-237). Springer.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2014a). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 37(1), 33-74.
- Huber, J., Li, Y., Murphy, S., Nelson, C., & Young, M. (2014b). Shifting stories to live by: Teacher education as a curriculum of narrative inquiry identity explorations. *Reflective Practice*, 15(2), 176-189.
- Ingman, B. C. (2022). Artistic sensibility is inherent to research. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, np.
- Jackson, P. W. (1996). *La vida en las aulas. Nueva introducción del autor*. Paideia-Morata.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Jackson, P. (2004). *John Dewey y la tarea del filósofo*. Amorrortu.

- Jackson, P., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Amorrortu.
- Leite, A. y Suárez, D. (2020). Narrativas, docencia e investigación educativa. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 2-5.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Paidós.
- McCaffrey, G., Wilson, E., Jonatansdottir, S., Zimmer, L., Zimmer, P., Graham, I., ... & MacLeod, M. (2022). But is it hermeneutic enough? Reading for methodological salience in a scoping review of hermeneutics and implementation science. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, np.
- McEwan, H. & Egan, K. (Comps.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Morris, D. B. (2001). Narrative, ethics, and pain: Thinking *with* stories. *Narrative*, 9(1), 55-77.
- Pierosara, S. (2011). Asking for narratives to be recognized: The moral of histories. *Études Ricoeuriennes/Ricoeur Studies*, 2(1), 72-83.
- Porta, L., Álvarez, Z., & Sarasa, M. C. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa*, 14(14), 42-48.
- Porta, L. G., & Flores, G. N. (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 15-31.
- Porta, L., & Sarasa, M. C. (2014). Resignificar la buena enseñanza desde la voz de docentes memorables en educación superior confrontada con Ortega y Gasset y otros académicos. *Profesorado*, 18(1), 293-306.
- Porta, L., & Yedaide, M. M. (Comps.). (2017). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUEDEM.
- Prendergast, M. (2009). Introduction: The phenomena of poetry in research: "Poem is what?" Poetic inquiry in qualitative social science research. In M. Prendergast, C. Leggo, & P. Sameshima (Eds.), *Poetic inquiry. Vibrant voices in the social sciences* (pp. xix-xlii). Sense Publishers.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing. A method of inquiry. In N. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research. Third edition* (pp. 959-978). SAGE.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-Même comme un autre*. Editions du Seuil.
- Rosiek, J. L., & Snyder, J. (2020). Narrative inquiry and new materialism: Stories as (not necessarily benign) agents. *Qualitative Inquiry*, 26(10), 1151-1162.
- Sarasa, M. C. (2008). En torno a los modelos de la buena enseñanza. En L. Porta, & M. C. Sarasa (Comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 183-217). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sarasa, M. C. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*, 7(5), 157-170.

- Sarasa, M. C. (2017a). Las posibilidades descolonizadoras de las narrativas en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 8(12), 49-66.
- Sarasa, M. C. (2017b). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Rosario].
- Sarasa, M. C. (2019). Student-teachers' narratives of good language educators: Examining some contributions of poetic inquiry. *ELT Research*, 34 (26-29).
- Sarasa, M. C. (2020). *Urdimbres de seres y devenires docentes en la universidad. Una indagación narrativa en la formación del profesorado de inglés. Colección Tesis/Educación*. EUDEM-CIMED.
- Sarasa, M. C. (2021a). Indagar narrativamente en la formación del profesorado de inglés. Una autoetnografía performativa. *Revista de Educación*, 24(1), 297-215.
- Sarasa, M. C. (2021b). Teacher educator identity negotiation as participant researcher: An autoethnography within TESOL teacher preparation. In E. R. Yuan & I. Lee (Eds.), *Becoming and being a TESOL teacher educator: Research and practice* (pp. 227-247). Routledge.
- Sarasa, M. C. (2022). Narrative pedagogies in Argentinean university EL teacher education. In D. L. Banegas, E. Edwards, & L. S. Villacañas de Castro (Eds.), *Professional development through teacher research: stories from language teacher educators* (pp. 119-134). Multilingual Matters.
- Sarasa, M. C., & Porta, L. (2018). Narratives of desire, love, imagination, and fluidity: Becoming an English teacher in a university preparation program. *LACLIL*, 11(1), 141-163.
- Sarasa, M. C., & Porta, L. G. (2022). Relatos y contrarrelatos de experiencias a partir de metodologías íntimas. Una indagación narrativa visual en la formación del profesorado. En F. Ramallo, R. Godoy Lenz, & T. Ribeiro (Eds.), *Investigaciones-vidas en educación: Conversar, escuchar y constelar* (pp. 78-101). Editorial Universidad De La Serena.
- Smith, B. (2017). Narrative inquiry and autoethnography. In M. Silk, D. Andrews, & H. Thorpe (Eds.), *The Routledge handbook of physical cultural studies* (pp. 505-514). London: Routledge.
- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (1994). *Un aula para pensar*. Aique.
- Tolman, M., & Tolman, R. (2009). *La casa del árbol*. Adriana Hidalgo.
- Wyatt, M. (2016). Expressing research experience through pattern poetry. *ELTED*, 20, 51-59.