



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-11 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/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.36.081>

Historia(s) de caracolas

Story(s) of shells

 **Gladys Noemí Cañueto**

Facultad de Humanidades,
 Universidad Nacional de Mar del Plata,
 Argentina.
gladyscanueto@gmail.com

Resumen. En el presente artículo retomo algunos tramos de mi tesis doctoral “El pensamiento histórico en las buenas prácticas de enseñanza de la historia en el nivel secundario. Un estudio interpretativo en escuelas municipales de Mar del Plata”, con la intención de reconocer experiencias vitales de otras mujeres que como profesionales docentes otorgan significado y sentido al presente proyectando futuros para sus estudiantes en territorio. En este trabajo rescato trazos de las historias de vida y biografías profesionales a partir del enfoque narrativo que me permitió conocer sus vivencias, tomas de decisiones, formas de hacer y de sentir la enseñanza.

Palabras clave. Educación, Enfoque Narrativo, Experiencias, Biografías, Docentes.

Abstract. In this article I return to some sections of my doctoral thesis Historical thought in the good practices of teaching history at the secondary level. An interpretative study in municipal schools of Mar del Plata, with the intention of recognizing the vital experiences of other women who, as teaching professionals, give meaning and meaning to the present, projecting futures for their students in the territory. In this work, I rescue traces of life stories and professional biographies from the narrative approach that allowed me to know their experiences, decision making, ways of doing and feeling teaching.

Keywords. Education, Narrative Approach, Experiences, Biographies, Teachers.

Introducción

Hace un tiempo me di cuenta que desde muy niña las caracolas han estado en mi vida. Desde mis primeros recuerdos las caracolas han sido objeto de fascinación y misterio. Las recuerdo en el jardín de mi casa, en cajones, en repisas, como objetos decorativos. Me gustan, me atraen, me acompañan y puedo pasar horas en la playa observando y eligiendo aquellas caracolas que a mi entender se destacan por sobre otras. Al momento de escribir este párrafo reflexiono si ellas no me han elegido a mí. Su forma espiralada me hace pensar en el origen, en las vueltas de la vida, en los caminos por

los que volvemos a pasar pero de otra manera, en la experiencia de vivir como seres únicos e irrepetibles y en la vida como experiencia con otros, en los sueños propios y en los compartidos, en el deseo de saber, de conocer, y de encontrar respuestas. Las caracolas me remiten a ese sentido de lo infinito que nos propone cada vida finita en su devenir y al tiempo.

Las caracolas y la historia forman parte de mi vida. En la playa parada frente a una gran cantidad de caracolas y conchas marinas, me dispongo a seleccionar aquellas que son diferentes, las que no se parecen a otras, las que pueden ofrecer un sonido distinto al llevarlas a mi oído. Me propongo usar mis sentidos para poder captar todo lo que tienen para comunicar y mostrar su belleza particular y única. En la costa, con mis pies en la arena y mi mirada puesta en la inmensidad del mar me dispongo a disfrutar del espacio, del tiempo, de las narraciones y del proceso.

Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirme o cuestione la trayectoria de vida seguida. Así, la trayectoria profesional (formación inicial, proceso de socialización y construcción de identidad profesional, itinerarios formativos seguidos) importa, sin desconsiderar la influencia que los acontecimientos de la vida privada y personal de los y las docentes tienen en su vida profesional. El relato de formación del profesor permite recoger el conjunto de acontecimientos, cruce de determinados proyectos y de factores azarosos, que han configurado la vida, junto a la unidad semántica “síntesis de lo heterogéneo”, (Ricoeur, 2003) que establece el sujeto al narrar su autobiografía personal y profesional. En el proceso de convertirse en profesor (Bullough, 2000), además de variables contextuales, entran las experiencias vividas en su biografía como estudiante y los aprendizajes que, por observación, ha ido acumulando. Por eso suele ser una metodología fructífera en la formación del profesorado la explicitación por parte de los/as estudiantes de experiencias, recorridos y creencias, como base para su reformulación crítica mediante la reflexión en grupo. El relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de recorrer la enseñanza (Bolívar, 2001, p. 41).

Las investigaciones sobre conocimiento práctico han puesto de manifiesto cómo este conocimiento tiene una naturaleza biográfica en tanto que se presenta organizado en estructuras narrativas. Como definen Clandinin y Connelly (1998) el territorio del conocimiento profesional está construido narrativamente a modo de historia personal e incluye dimensiones morales, cognitivas y estéticas que ocurren en dos contextos preferentes: el aula y el centro formador. Ferraroti (1993) nos habla sobre los enfoques biográficos narrativos como técnicas de escuchar en las que, tanto el narrador como el que dialoga con él en profundidad, experimentan procesos de comunicación, de indagación y conquista de sentido profundizando en una verdad dialécticamente validada, en los que se requiere en ambos un trabajo reflexivo (para la producción o comprensión del relato) que implica autoconocimiento, identidad y reapropiación crítica de la práctica y de su proyecto futuro. En este sentido el conocimiento de sí mismo y de la propia experiencia es el resultado de una vida examinada, contada y retomada por la reflexión crítica.

Escuela y enfoque etnográfico

La adopción del enfoque etnográfico Elsie Rockwell (2011) aporta a la investigación las discusiones sobre las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas, integra los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, nos permite abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que inciden en ellos. Recurrimos al denominado “registro etnográfico” para documentar lo no documentado en la realidad

social con la intención de dejar testimonio escrito y público de lo relevante atendiendo a sus significados. De esta manera el conocimiento que se construye en el proceso del trabajo docente en relación a las biografías de vida y/o profesionales de los/las profesores/as nos remite a saberes incorporados por la historia de cada docente que adquieren significatividad y sentido en el aula. Rockwell (2011) completa esta afirmación cuando diferencia el saber pedagógico y el saber docente, que por lo general no se documenta, lo que implica la pertinencia del registro etnográfico como una forma de hacerlo visible y audible, y se expresa cuando los maestros comparten una reflexión sobre su quehacer, reflejando los saberes propios y las concepciones de su trabajo.

La etnografía suele presentarse como un discurso homogéneo y provisionalmente cerrado que está orientado fundamentalmente por la significación. Y la significación es respectiva a alguien (Velazco & Rada, 2006). Hacer etnografía, dice Geertz (1994) tomando una expresión de Ryle, es proporcionar una “descripción densa”, la cual según este autor tiene dos características fundamentales: ser microscópica, lo que implica contextualización en la acción social, la percepción aguda del detalle, el énfasis en los pequeños relieves; y, por otro lado ser interpretativa, es decir que debe captar la variedad de significados y hacerlos accesibles situándose en el punto de vista de los actores. La interpretación es el resultado, según Geertz (1994), del trabajo de campo como interacción social del investigador con los sujetos de estudio y es reflejo de esa interacción.

Hacer etnografía es alimentar la capacidad de extrañamiento, uno descubre que las vidas de las personas, sus formas de entender la realidad y de ponerla en práctica son diversas. La etnografía de la escuela se ocupa en principio de una institución universalista y homogeneizadora que no obstante se caracteriza por su diversidad cultural. En referencia a esto dicen Velazco & Rada:

La escuela es resultado de una historia específica, la historia del desarrollo de la burocracia occidental y del sistema capitalista. La escuela es una institución generalizada, pero condicionada por formas específicas de comprensión del aprendizaje y el trabajo. A pesar de su extensión, la escuela es diversa en sus realizaciones particulares. La lectura de etnografías de la escuela y de la educación es esencial, por encima de cualquier otro requisito para dar lugar al extrañamiento inicial que mueve el interés etnográfico. Contemplar la diversidad de modos en que se realiza la educación y las diferentes formas de concebir y practicar la escuela en el mundo es el mejor modo de desarrollar nuestra sensibilidad hacia el extrañamiento. (2006, p. 95)

Puesto que las escuelas se presentan como instituciones universalistas y disciplinarias y definen un discurso igualitario, una vía de acceso a la captación de la diversidad es percibir las como lugares en los que la gente vive una vida social que va más allá de sus paredes. Vamos conociendo el espacio físico, pero también su espacio social por medio de prácticas y conversaciones, interacciones, adopción de roles y en este proceso, vamos entrando en los ritmos, captando los tiempos, asimilando las rutinas. Aprendizaje práctico de los códigos, las formas de saludo, la adecuación del gesto, las reglas de cortesía, los contenidos pertinentes e impertinentes, son modos pautados de interacción.

Si bien la cultura docente está constituida por una serie de normas, creencias, y valores, esta no es homogénea. La vida al interior de las escuelas es compleja y contradictoria; es por ello que me interesé por la cotidianeidad escolar, donde se encuentran los docentes y los estudiantes con sus particulares culturas y experiencias, compartiendo un tiempo y un espacio, que se torna íntimo en lo público. Destacamos la definición que aporta Rockwell (2011) en relación con la cultura escolar, entendiéndola como un espacio con rendijas, grietas, fisuras, junturas, y fallas profundas y por eso es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social. Indagar la experiencia escolar me permitió visibilizar cómo se producen, reproducen, apropian o se re-apropian las pautas culturales en las experiencias vividas de docentes y estudiantes.

La investigación biográfica narrativa en la educación se ha ocupado, desde hace unos años, de estudiar las vidas del profesorado enfatizando sobre todo el desarrollo profesional docente, las biografías profesionales, las historias de vida, los relatos personales de la experiencia profesional y los ciclos vitales de los docentes (Bolívar y Domingo, 2006). En la enseñanza, la biografía está imbricada en todos los relatos de los sujetos, en cada forma de contar donde el narrador interpreta el papel principal. El sujeto aparece como productor de ciertos sucesos o experiencias en el contexto histórico y social a partir de la producción de su narración (Porta, 2021; Suárez, 2021). De esta manera, los sujetos se hallan inscriptos doblemente en un contexto socio-histórico particular: el del momento enunciativo y el que es objeto de rememoración (Arfuch, 2010).

Desde la playa de caracolas, observo, miro, escucho, pienso y reflexiono.

Pienso la escuela como un lugar privilegiado de transmisión cultural, y al docente como un actor fundamental de cambios, ya que indagando en la singularidad de los jóvenes es posible habilitarlos como sujetos de la palabra generando una diferencia en su presente. La escuela puede intervenir proponiendo otros modos y otros tiempos de diálogo, buscando en su espacio la singularidad de cada quien, recuperando el valor de la palabra.

Acordamos con Blanco (2015) cuando nos advierte que las prácticas pedagógicas están cargadas de incertidumbre, la relación, el diálogo reflexivo con otras/otros permite que no se caiga en la repetición o la rutina, que el pensamiento no se estanque. Posibilita no caer en la vorágine de la cotidianidad, para mantener abiertas las preguntas, para buscar respuestas a situaciones siempre nuevas. Y para ello hay un saber ver y apoyarse en lo bueno que ya existe; ver las posibilidades y no sólo –ni tanto– las carencias, apoyarse en el deseo frente a las dificultades para no perder el norte para evitar que las exigencias administrativas tapen lo sustancial, lo educativo, para no confundir lo urgente con lo necesario. Los saberes ordinarios se ponen en acción, como saberes intuitivos y no siempre conscientes para los/las profesores/as. Saberes sostenidos y construidos en la práctica, a través de la experiencia, de lo que resulta una “invención del hacer” que orientan la acción y que circula en la informalidad de los vínculos entre pares.

Durante 2017 y 2018 inicié mi trabajo de campo en las instituciones en las que las y los docentes ejercían su práctica profesional. Una vez allí me dispuse a observar las clases, las planificaciones y los materiales didácticos de aquellos profesores que eran señalados por sus pares y directores como hacedores de buenas prácticas de promoción del pensamiento histórico, para finalmente realizar entrevistas en profundidad. En esas conversaciones, me mostraron sus vidas, sus valores, sus sueños y deseos que cargan día a día y que indefectiblemente llevan al aula como elemento vital que las compone y que se constituye en su experiencia de vida. La singularidad de cada experiencia hecha narración con la que enfrentan la tarea de enseñar nos permite acercarnos a su experiencia biográfica. Es por ello que decido, dejar que las mismas profesoras participantes de la investigación se presenten a partir de una serie de narrativas co-construidas entre nosotras y cuyos tramos comparto en este artículo.

Narrativa(s) y autoetnografía

Cuando hablamos de autoetnografía nos referimos a lo que Richarson (2003) define como textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural. La autoetnografía nos ayuda a encaminar nuestros pasos en las entrevistas en la medida que la experiencia profesional personal se entrelaza con las vivencias narradas por las entrevistadas:

Las entrevistas diádico-reflexivas se enfocan en los significados producidos interactivamente y en la dinámica emocional de la entrevista. Se enfocan en el participante y su historia, sus palabras y sus pensamientos, así como en los sentimientos del investigador. Por ejemplo, la motivación personal para realizar un proyecto, el conocimiento de los temas tratados, las respuestas emocionales a una entrevista, y las formas en que el entrevistado pudo haberse transformado en el proceso de la entrevista. Aunque la experiencia del investigador no es el principal objeto de estudio, las reflexiones personales añaden contexto y capas a las historias que los participantes cuentan” (Ellis, 2004, citado por Calva, 2019, p. 25).

Particularmente, nuestras entrevistas se centraron en preguntas orientadas a tres dimensiones definidas: la propia historia de vida, la interacción con los estudiantes, el sentido de la enseñanza de la historia. Para este artículo retomo la primera dimensión que creo central para poder entender cualquier proceso, la propia historia de vida, “Cualquiera sea la acción específica, cuando alguien cuenta una historia, construye, representa y le da forma a la experiencia y a la realidad” (Chase, 2015, p. 70). Así la tarea de los investigadores reside en exhortar al protagonista a contar sus propias narraciones y a partir del análisis del conjunto, en desentrañarlas (re) construyendo y publicando historias (Alvarez, Porta, Sarasa, 2010). En las entrevistas de las profesoras el relato que aparece es el que decidieron contar y que yo muestro como una composición en espiral que habla de sus vidas pero que también sin saberlo, recogen en cada vuelta parte de la mía.

Las entrevistas realizadas y las clases observadas fueron pensadas en tiempos determinados y en formatos establecidos, pero el contexto y los relatos de las profesoras tomaron tiempos y espacios propios. Ese tiempo fue el que nos tomó acercarnos, encontrar enlaces y entramar una narración compartida. Partíamos de una profesión en común, profesoras en historia, veníamos de familias de trabajo, éramos madres y declaramos formas similares de sentir la escuela. Rápidamente me reconocí y las reconocí. Nos importaba enseñar, pero más sembrar futuro. Nos importa la historia pero más las personas que acompañamos en su formación y que nos forman constantemente en las instituciones escolares. El espacio ya no era el aula, sino más bien aquellos que compartimos en común: la facultad, el hogar, la escuela. La narración es una de las formas habituales que adopta ese centrarse en la experiencia; narración no entendida como mero contar sucesos, sino como forma de hablar, a otras y a otros, de la realidad que vivimos. “En la narración la experiencia se representa, se presenta de nuevo y como nueva a quien la ha hecho, en cuanto que dotada de sentido y, por ello, se vuelve reconocible también para otras/os” (Piussi, 1996, p. 27). Y en ella hay pensamiento, creación de pensamiento, porque no puede existir ninguna experiencia de pensamiento sin experiencias personales (Zamboni, 2002, p. 22). Escucharlas fue escucharme, fue recordarme, fue ir hacia mi pasado para volver a pensar en este presente y poner en valor sus saberes y mi saber, contruidos a lo largo de nuestra experiencia *entre nosotras*.

Narrativa I

Analía nos cuenta que sus hijos habían optado por la carrera de Historia, que está rodeada del universo de la Historia. La consultamos respecto de esa elección, y su propia decisión de ser profesora en Historia la conduce a sus orígenes:

Vengo de un ambiente donde la familia de mi mamá todos son docentes, una tía directora de escuela, mi mamá podría haber sido maestra. La de mis hijos me sorprendió porque no les incentivé para nada y a mí tampoco me incentivaron. Yo trabajo en escuelas de barrios populares de Mar del Plata, he trabajado en otras escuelas, pero yo quiero ahí. Hay una formación socialista

por parte de mi papá, una formación letrada, incentivar la lectura desde chiquitos... un compromiso social... sí totalmente, una mochila pesada, porque te das cuenta que es una mochila, de pregonar la liberación pero por otro lado es el mandato también. También es lindo lo que queda en términos de historiadores, hay algo para contar porque si no la vida es tan terrible (Analía, 2017).

Todo relato de vida es, en el fondo, una búsqueda de sentido y una justificación razonable que confirma o cuestiona la trayectoria de vida seguida. El relato de formación de la profesora permite recoger el conjunto de sucesos voluntarios e involuntarios, decisiones, proyectos individuales y colectivos, factores azarosos, que ha configurado su propia vida y que cobra sentido al narrar su autobiografía personal y profesional. La docente habla de sus hijos, de sus padres y sus orígenes; el relato se tiñe de emoción pero también se imprime de fuerza, la fuerza que da sentido a su vida, “compromiso social” la militancia, la elección de las escuelas en donde trabaja cuando dice “pero yo quiero ahí”, su ideología, el peso de los mandatos, la libertad y la palabra—dimensiones que conjugan su experiencia personal y profesional. Nunca es fácil, ni decir las cosas que uno hace o cómo lo hace o por qué se hace, y eso es porque en la realidad, en el día a día, todo está asociado, vinculado, las respuestas o explicaciones que podemos dar son siempre más de una y que cambian como lo hacemos nosotros a través del tiempo.

Ferraroti (1993) nos habla sobre los enfoques biográficos narrativos como técnicas de escuchar en las que, tanto el narrador como el que dialoga con él en profundidad, experimentan procesos de comunicación, de indagación y conquista de sentido profundizando en una verdad dialécticamente validada, en los que se requiere en ambos un trabajo reflexivo (para la producción o comprensión del relato) que implica autoconocimiento, identidad y reapropiación crítica de la práctica y de su proyecto futuro “algo para contar porque si no la vida es tan terrible”. En este sentido el conocimiento de sí mismo y de la propia experiencia es el resultado de una vida examinada, contada y retomada por la reflexión crítica. Nuestra historicidad, la experiencia encarnada, en definitiva, el transcurrir de nuestra única vida nos permite dar respuestas situadas en contexto y tiempo.

Narrativa II

Tengo la carrera dividida en dos. En el 2001 nos agarra la crisis, cerramos la empresa y ponemos un polirrubro. En el 2003 mi papá adquiere una estación de servicio y al poder estar económicamente estable me ofreció quedarme con el quiosco. Yo siempre digo que tuve tres momentos de lucidez en mi vida y este fue uno de ellos. Me di cuenta que aquel trabajo no era lo que yo quería para mi vida y volví a la facultad. Ya tenía finales dados, pero hubo cursadas que tuve que recurrar. Me recibí en el transcurso de los tres años que me faltaban. Fue difícil ya que estaba separada, tenía mis dos hijos chiquitos y no tenía ni un centavo. Me prestaban las fotocopias. Mi papá al estar mejor económicamente me ayudó con los gastos. Si no hubiera sido por la ayuda que recibí no me habría recibido o habría tardado un poco más. Estudiaba de lunes a sábado todo el día. Me levantaba a las 5 am para hacer comida para vender en la estación de servicio de mi padre, he hecho todo para sobrevivir. He hecho un esfuerzo que no sé si ahora lo haría. Haberme recibido con mis hijos fue lo más grato. Me acuerdo que cuando empecé a tomar horas en provincia y luego en municipalidad, junté plata y nos fuimos con mi familia a Bombinhas en auto, con un novio que tenía, los chicos iban en el auto atrás y yo les decía “¿Cómo llegamos acá?” y ellos responden “estudiando más”. De no poder comprar una gaseosa los llevé de vacaciones y eso me marcó. Así que en el 2006 me recibí, y esta es la historia. (Gabriela, 2021)

En este relato Gabriela nos introduce a sus amores, sueños y deseos y también a sus luchas como mujer-madre-profesional para lograr sus metas. La pregunta que ella realiza a sus hijos “¿cómo llegamos acá?” encierra el sentido de las batallas libradas y es en este punto que como mujer -madre-profesional (algunos de los roles que también habito) creo imprescindible evidenciar la voz de esta docente y mostrar a modo de representación las de tantas mujeres docentes que día a día luchamos denodadamente en el espacio doméstico, así como también en los espacios públicos en los cuales debemos acomodar, cual malabarista, los diferentes roles que portamos y las funciones que asumimos.

Susan Chase en Denzin y Lincoln (2015) examina la perspectiva feminista señalando reflexivamente, por un lado, su interés en la mujer como actor social por derecho propio y en los significados subjetivos que las mujeres otorgan a los acontecimientos y a sus condiciones de vida y, por otro, su resistencia a aceptar que la principal utilidad de las historias de vida y otras narrativas personales es facilitar la recolección de información sobre acontecimientos históricos, cambios culturales o el impacto de las estructuras sociales en la vida de los individuos. Para Chase, una narrativa es una producción conjunta entre el narrador y el oyente, concebir al “entrevistado como narrador no denota un interés en el yo “auténtico” del otro o en su voz no mediada, sino en ese otro como narrador, en sus experiencias biográficas particulares, según como él o ella la interpretan.” (2015, p. 13)

La experiencia femenina, afirma Blanco (2015) requiere ser interpretada y reinterpretada en distintos momentos históricos y situaciones, ya que su contribución tiene que ver con la consciencia y el sentido de la relación entre el sujeto y el saber que produce. Tomar la experiencia como eje de sentido posibilita mantenerse cerca del sujeto sin disociarse del sentido de lo que hace y de lo que le sucede en ese hacer. Los sueños personales, el trabajo, el amor y la maternidad se conjugan en cada momento de la vida para afrontar y asumir las decisiones que vamos tomando; tallan una manera de hacer las cosas singular porque es propia, pero que también es colectiva porque son las maneras de hacer desde la experiencia femenina que compartimos entre mujeres y que si bien reconocemos entre nosotras, históricamente han estado veladas y ocultas aún por nosotras mismas, en pos de alcanzar la igualdad respecto de las posiciones de los hombres en la Historia.

Desde la orilla de la playa sentada sobre la arena me dispongo a observar el mar, en su calma, en su bravura, en sus remolinos de agua que transportan vida, en su espuma blanca que moja mis pies. El mar tiene un efecto en mí y seguramente en muchos otros, su inmensidad me hace pensar en el devenir, en el tiempo, me provoca una serenidad que me ayuda a reflexionar, re-pensar y entender. Particularmente me ha ayudado a ver, oír, sentir, conocer y re-conocer, des-componer y volver a componer interpretando desde mis percepciones, sus historias y mi historia, mi encuentros y desencuentros con la profesión y por supuesto mis propias contradicciones que evoco en esta “manera de interpretar experiencias que desbordan la razón e interpelan el cuerpo” (Ramallo, 2019) y el alma como el uno y el todo que somos.

Desde mi locus de enunciación me dispongo a re-conocer la construcción de un vínculo pedagógico como condición de posibilidad de pensar históricamente que se relaciona con la opción de escoger de manera franca el lugar que ocupamos los docentes en la escuela haciendo más sabio y verdadero nuestro estar en ellas. Si bien partí de la pregunta ¿Cómo ayuda la profesora de Historia a entender la materia? pude comprender que los chicos y chicas que habitan el aula necesitan que, más allá de lo que aprenden, algo suceda en ellos y para ello se requiere de un docente que les habilite y los acompañe en ese tránsito en esa búsqueda de sí mismos y esa preparación para entender al mundo que los rodea.

Es imposible enseñar historia o cualquier cosa en el nivel secundario sin tener claro quiénes son los destinatarios de nuestra enseñanza; las docentes abordan sus prácticas y actúan desde una relación intersubjetiva con sus alumnos. En este caso la noción de intersubjetividad se sostiene desde el concepto de interacción social, es decir, como vehículo fundamental para la transmisión y construcción dinámica del conocimiento cultural e histórico. De esta manera la construcción de saber que realiza una persona en relación con otras revela la integración de la vida afectiva y cognoscitiva (Cañueto, 2016). Es por ello que en línea con esta afirmación acuerdo con la perspectiva crítica cuando sostiene que la meta de la educación es: “la creación de las condiciones para lograr que los estudiantes adquieran poder y se constituyan por sí mismos en sujetos políticos” (McLaren, 1998). Desde este posicionamiento se despliegan dos ideas que dan sentido al acto de educar: la dimensión política de la educación, y en relación a esta, la forma en que la educación puede llegar a convertirse en un espacio de prácticas ciudadanas transformadoras.

En el caso de Analía el vínculo construido con sus estudiantes es marcadamente político y ella lo tiene muy claro:

Las escuelas municipales tienen estas características, son chicos de clases subalternas o subalternizadas, entonces todo vale la pena. En el sentido que a veces la voz adulta no está o está para reforzar la idea de que la escuela no sirve para nada o que las distintas disciplinas no sirven, ¿para qué esto? si yo no voy a seguir estudiando. Te dicen ¿por qué tengo que estudiar, si no necesariamente voy a conseguir un trabajo?, ¿para ser alguien en la vida? No ya sos alguien. ¿Qué necesitas que la escuela te pueda dar?, y ahí qué puede poner uno. Siempre uno puede poner algo, aunque parece que no podés poner nada, siempre se puede poner algo. Ahí está también esto del vínculo, no es un vínculo demagógico, porque sé tu nombre, al principio tal vez hay de eso pero después trato de que se genere. Y también respeto por el rechazo, que también lo hay, hay exigencia y ese es el desafío. La afectividad manejada desde lo pedagógico y todo lo histórico, es algo que siempre hemos subestimado pero en la praxis yo aprendí a olvidarme de todo eso que había incorporado en la universidad. (Analía, 2017).

Vivir la enseñanza como una elección, y la escucha atenta de quienes somos, desde la fidelidad a uno mismo, hace que la experiencia de enseñar tenga una gran intensidad, tanto cuando es positiva como cuando no lo es; intensidad del disfrute, de la felicidad, pero también del sufrimiento. Es saber que es vital sentirse a gusto, apasionarse por lo que haces y lo que enseñas, que es la vía para enseñar lo que creés, para implicarse y transmitir esa pasión, para tener autoridad y no sólo competencia científica (Alioli, 1997).

Educar es hacer crecer, y el crecimiento personal llega a su tiempo, que no suele coincidir con el nuestro, pero llega siempre y gracias a la relación y la palabra de quien ha confiado en las capacidades de aquel o aquella estudiante. “Enseñamos el amor por lo que enseñamos. Es decir que la experiencia de enseñar y aprender es una experiencia amorosa y nuestros estudiantes, agregó, recuerdan aquello que fué enseñado con amor” (Montoya, 2011, p. 67). Entiendo los saberes, las prácticas y experiencias como acontecimientos que se conjugan y enlazan, es decir elementos que narran diferentes vivencias encarnadas en las docentes que se tensionan en momentos de la vida profesional con la vida personal entramando lo heredado, lo que perdura, las nuevas preguntas acerca del quehacer y el ser docente en contextos complejos en la búsqueda de poder dar cuenta de sentido a lo que hacemos y lo que somos.

Conclusiones

Los relatos de la propia vida profesional, por su capacidad para evidenciar el lado oscuro, lo íntimo el/la docente va descubriendo su yo, mostrando sus dilemas consigo mismo/a o con la institución a la que pertenece y haciendo emerger también las contradicciones ocultas en su formación y en su ejercicio profesional, al punto que le ayuda a comprender e interpretar su contexto y las circunstancias que se ponen en juego para inhibir o facilitar su maduración y la mejora de su práctica docente (Domingo y Bolívar, 2001) . De esta manera los relatos de vida nos posibilitan encontrar indicios que nos ayudan a comprender más acabadamente cómo las experiencias personales y profesionales vividas toman sentido a partir de la propia narración del sujeto entrevistado (Bertaux, 2005).

El conocimiento necesario para enseñar es aquel capaz de tener resonancia en la experiencia de cada una y de cada uno. El conocimiento potente para la enseñanza procede de vastos lugares siendo uno de ellos el saber encarnado, es decir, el saber que procede de las buenas prácticas de tantas docentes que nos han precedido. Por ello cuando decimos que hay que recuperar la matriz relacional del saber del conocimiento, proponemos buscar el saber encarnado, dar valor a la experiencia vivida, al conocimiento que mantiene el vínculo con la experiencia, con lo concreto, que nos habla al corazón y a la cabeza. Este saber se halla en la creación del conocimiento, buscando el vínculo con el contexto en el que fue creado y con las personas que lo mantienen vivo; en la transmisión, buscando crear relaciones de autoridad, tanto entre quien enseña y el conocimiento que enseña como entre las docentes y sus estudiantes; y en la relación de cada estudiante con el conocimiento, buscando el vínculo con su propia experiencia.

Toda experiencia, dice Contreras (2016), tiene un claro contenido narrativo: transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente expresa acontecimientos, esto es, algo que ha pasado que es contado por su novedad o imprevisibilidad, algo que vale la pena ser contado, y normalmente también, como pasa con los relatos, da a entender, al menos en la forma en que se nos representa, en el modo en que se configuran y la recordamos (Bruner, 1991). Esta sutura es, también, un hilvanar la propia historia de la investigación que partió de la elección del tema elegido y que a medida que fui desarrollando se tornó oportunidad de aprendizaje para mí respecto de la experiencia puesta en práctica de la profesoras de historia elegidas y de la mía propia. Finalmente todas las experiencias nos remiten a la llamada “expansión biográfica” que al decir de Porta:

ha significado reconocer a la investigación narrativa como una experiencia vital, en el sentido de que permite cartografiarnos a nosotros mismos a través de los relatos que componemos y co-componemos, asumir una primera persona para enunciar, preguntarnos por lo que ocurre en nuestra intimidad y restaurar una pedagogía vital (...) la expansión de lo biográfico ha estado estrechamente vinculada a comprender la investigación narrativa no solo como una metodología sino como otro modo de conocer, ser y saber anclado en la performatividad de los textos y las vidas (2021, p. 33).

Referencias

Alioli, A. (1997). Una matemática que enseña. En Piussi, A. M. et al. (1997). *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. Icaria. pp. 55-62

- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 0(1), 159-179. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12
- Arfuch, L. (2010) *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.
- Bertaux, D. (2005) *Los Relatos de Vida: Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra
- Blanco, N. (2015). "Reconocer la autoridad femenina en la educación". *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (28), 11-31.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). "La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), Art. 12. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bullough, R. (2000). "Convertirse en profesor: La persona y la localización social del profesorado". En Bidle, B.; Good T. & Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significados*. Alianza.
- Calva, S (2019). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Cañueto, G. (2016). Nos/otros un lugar construido para pensar. Cuadernillo de cátedra (inédito).
- Clandinin, D.J & Connelly, F. M. (1998). "Stories to live by: narrative understanding of school reform". *Curriculum Inquiry*, Vol 28/2, 149-164.
- Contreras Domingo, J. (2016). "Tener historias que contar: profundizar narrativamente en la educación". *Roteiro (Joacaba)*, 41(1), 15-40.
- Chase, S. (2015). Investigación Narrativa. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (comp.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos, Manual de investigación cualitativa IV*. Gedisa.
- Ferrarotti, F. (1993). Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. En *La Historia Oral: métodos y experiencias*. Marinas, J. M. y Santamarina, C. (edit.) Madrid, Debate.
- Geertz, C. (1994). "Desde el punto de vista de los nativos": sobre la naturaleza del conocimiento antropológico. *Alteridades*, Vol. 1, 1, 1994, 102-110. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74746342011.pdf>.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). "La formación de los maestros en una esfera contra pública: notas hacia una redefinición". En McLaren, P. (comp.) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Homo Sapiens. pp. 11-49.
- Montoya Ramos M. (2011). *Alumbrar el presente: Enseñar teniendo en cuenta a la madre*. Brocar.
- Piussi, A. M. y Bianchi, Letizia (Ed.) (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Icaria.

- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Ramallo, F. (2019). La (re) invención del pasado como gesto de (des) composición de la Pedagogía. *Sophia*, (27), 217-236.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Suárez, D. (2021). "Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico". *Espacios en Blanco*. 2(31), 365-379.
- Velazco H. & Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta.
- Zamboni, C. (2002). "Intermedio: Inventar, agradecer, pensar". En Diotima (2002). *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. Icaria. pp. 22-28.