



Intimidad(es) en la investigación narrativa en educación: relacionalidad afectiva, ontológica y ética

Intimacy(ies) in narrative research in education: affective, ontological and ethical relationality

Graciela Flores

Universidad Nacional de Mar del Plata,
Argentina

gracielaflores@mdp.edu.ar

Resumen. En el presente artículo me ocupo de la relacionalidad en la investigación narrativa en educación entendiendo que en dicho modo de conocer la relacionalidad es afectiva, ontológica y ética. Las consideraciones en torno a esa triple relacionalidad proceden de procesos reflexivos motivados por experiencias investigativas en las cuales mi intimidad ha sido afectada. La relacionalidad de la investigación narrativa involucra también la intimidad de cada sujeto que ofrece sus palabras, por lo cual recorro a narrativas de estudiantes que integran los materiales que actualmente estamos estudiando en el GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, que aluden a la afectividad en la enseñanza.

Palabras clave. Investigación narrativa en educación, Intimidad, Relacionalidad, Afectividad.

Abstract. In this article I deal with relationality in narrative research in education, understanding that in this way of knowing relationality is affective, ontological and ethical. The considerations around this triple relationality come from reflective processes motivated by investigative experiences in which my intimacy has been affected. The relationality of narrative research also involves the intimacy of each subject who offers their words, for which reason I resort to student narratives that integrate the materials that we are currently studying in the GIFE (Research Group on Philosophy of Education) of the Faculty of Humanities of the UNMDP, which allude to affectivity in teaching.

Keywords. Narrative research in education, Relationality, Intimacy, Affectivity.

Introducción

Como investigadora en educación vengo sosteniendo desde mis inicios una “apuesta” por la investigación narrativa que perdura y persiste hasta la actualidad. Durante el transcurso de mi

quehacer investigativo he podido reconocer algunas peculiaridades de este modo de conocer que provocan afecciones en mi intimidad.

Si bien suele entenderse que lo íntimo alude a lo privado (en oposición a lo público) como si la intimidad fuera una propiedad (privada) que se tiene como posesión y como espacio que alberga secretos protegidos de expropiaciones, la intimidad no es ni posesión ni es un “saber” de uno mismo:

No tengo intimidad porque yo sepa quién soy, sino porque soy aquel para quien nunca se agota el sentido de la pregunta ‘¿Quién soy?’, la pregunta menos fundamental del menos fundamental de los saberes (nadie se atrevería a llamarlo ciencia), el saber de sí mismo, el saber acerca de la falta de saber, acerca de la falta de fundamento de la propia existencia, el saber (el sabor) de la intimidad. (Pardo, 1996, p. 51)

Recurriendo a esta cita procuro expresar que no intento revelar ningún “conocimiento” de mí misma sino el saber-sabor siempre dinámico de mi intimidad en constante devenir y transformación. La fuente de afectación de mi intimidad durante mis experiencias en el quehacer investigativo es la relacionalidad en su triple sentido (ontológico-ético-afectivo). No hay ni intimidad (ni identidad) escindida y apartada de los otros, así como no hay un “yo” sin la relación con un “tú”.

Desde mi punto de vista filosófico¹, una peculiaridad de la investigación narrativa es que conlleva una relacionalidad ontológica que alude al “interser”. Si se considera que “La coincidencia de ser/hacer/conocer implica que estamos profundamente inmersos en el mundo junto con otros seres sensibles que son, igual e ineluctablemente, conocedores-hacedores como nosotros” (Escobar, 2017, p. 195) comienzan a revelarse sentidos de la relacionalidad ontológica.

La relacionalidad ontológica está conectada con una “relacionalidad ética” cuya principal condición es que impide la reducción del otro a un concepto. En el encuentro la presencia del otro precede a la relación cognoscitiva. En la relación ética el “yo” del investigador depone su primacía fundante y omnipotente y se responsabiliza de la acogida del otro, así se heteronomiza la intimidad. Es en esta especie de alterización del sí mismo en la relación intersubjetiva que la investigación narrativa conlleva, donde se manifiesta su relacionalidad ética.

La relacionalidad ontológica y la relacionalidad ética se entraman con la relacionalidad afectiva que conmueve y conmociona las sensibilidades de los sujetos involucrados en la investigación.

La investigación narrativa incide en la intimidad, que es intimidad con lenguaje. La idea de que la intimidad nada tiene que ver con el lenguaje ha producido como dice Pardo (1996) “la desdichada ilusión de una intimidad sin lenguaje” y “la monstruosidad teórica y práctica” de concebir al lenguaje sin intimidad, esto según el autor expulsa la intimidad de “su morada natal –la resonancia interior de las palabras dichas-, la intimidad es desterrada al desierto de lo inefable” (p. 56). Estas ideas en torno a la intimidad “con” lenguaje contribuyen a comprender por qué puede decirse que la investigación narrativa permite “entrar” al mundo “personal” de los sujetos² y por qué se busca la comprensión en el ámbito de los significados y sentidos enfatizando la comprensión y la interpretación “desde” los sujetos, desde sus narrativas, que de algún modo “hablan” de y desde su/s intimidad/es.

Los sujetos que protagonizan mis estudios son quienes posibilitan mi “modo de ser” investigadora, pues sin ellos, sin sus palabras, no lo sería -o lo sería de otro modo muy diferente con otra metodología-. Recorro a Skliar (2005) para expresar esto que pienso y siento con respecto a la palabra del otro como condición de posibilidad de mi actividad investigativa: “Y si el otro no estuviera

¹ Vivo mi vida filosofando. El filosofar es parte de mi modo ser/estar/hacer.

² Al decir que la investigación narrativa permite entrar al mundo personal de los sujetos, no estoy declarando adhesión a ningún “personalismo”, ni filosófico ni religioso.

ahí: ¿cuál sería la primera palabra?” (p. 132). Desde (y con) las palabras de otros (en narrativas o en palabras aisladas que a veces brotan de su intimidad desde una gramática otra) se produce el acercamiento a sus vivencias, experiencias, ideas, creencias, opiniones, inclinaciones, preferencias, valoraciones, intenciones, motivaciones, sentimientos, emociones y afecciones. En esa forma de encuentro lingüístico-afectivizado entre seres -que caracteriza la investigación narrativa- las afecciones y afectos inciden en la/s intimidad/es.

Puesto que es la palabra del otro lo que sentidiza la investigación narrativa y lo que “afecta” mi intimidad, abordo algunas narrativas de estudiantes de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMDP, que integran los materiales que actualmente estamos estudiando los miembros del GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP) en el Proyecto de investigación en curso (2022-2023) denominado “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria”. Recorro a sus narrativas porque es la mejor manera que encuentro de “mostrar” la relacionalidad afectiva en la investigación narrativa en educación. Los estudiantes aluden a la afectividad en los vínculos pedagógicos e involucran la puesta en palabras de la intimidad-afectividad de cada uno de ellos.

Las relacionalidades en la investigación narrativa

La narratividad en sentido amplio se vincula con la noción de “identidad narrativa” a la que adhiero:

Solamente a través de la narración, del relato siempre dinámico y cambiante de nuestra existencia, cada ser humano puede inventar el sentido de su vida. Y es a través de las narraciones que nos cuentan y que nos contamos como configuramos nuestra identidad, una identidad siempre en devenir, siempre provisional. (Mèlich, 2006, p. 44)

Considero que estamos impelidos a narrar porque como dice Mèlich (2006), para dar sentido a la vida se necesita una narración, se necesita una articulación narrativa de la vida para configurar la identidad porque somos seres simbólicos y narrativos. Según el filósofo el ser humano es un *homo narrans* porque narrando configura el presente en la tensión entre el pasado y el futuro y configura la relación que establece con su situación biográfica. Prefiero reemplazar la expresión *homo narrans* por “sujeto narrativo” que es más coherente con mi modo de entender la condición humana por motivos de diversa índole (la cuestión de género es uno de ellas).

Usar la palabra “identidad” requiere una aclaración indispensable, como dice Butler (2009), uno no es totalmente igual a como se presenta en cada oportunidad en el discurso disponible. Como sujetos que vivimos en un horizonte temporal es imposible mantener una identidad estática, como dice la filósofa, la exigencia de “autoidentidad” o de completa coherencia de lo que se dice de uno mismo en diferentes ocasiones es un modo de violencia ética. La suspensión de esa demanda está implícita cuando me refiero a narrativas de mí misma o de otros. Así interpreto el sentido de “identidad narrativa”, cuando me autointerpreto al aludir a mi “intimidad”, lo hago en el sentido de discurso disponible y de “ex-posición” en un momento dado.³

Creo que además de sujeto narrativo el ser humano es “sujeto interpretante”, y que las narrativas son la puesta en acto de interpretaciones, que siempre están en relación con otros seres presentes o ausentes, reales o ideales, conocidos o desconocidos, y que dada su condición temporal siempre están “en construcción”, son provisionales.

³ No intento tampoco “dar cuenta” de mí misma (en el sentido de Butler, 2009) ni intento que los sujetos que ofrecen sus narrativas lo hagan, no hay una exigencia normativa/normativizadora donde alguien deba “dar cuenta de sí mismo”.

La relacionalidad de la condición narrativa e interpretante -de mí misma- me alienta a explicitar mi interés por la relacionalidad en la investigación narrativa en sentido epistemológico-ontológico, entendiendo que como dije en la introducción, somos seres sensibles que “intersomos”.

La investigación narrativa no se inscribe en los dualismos sujeto-objeto (sujeto-sujeto en la investigación social). Cabe aclarar que coincido con Escobar (2017) en que siempre estamos en algún tipo de dualismo epistemológico-ontológico incluso cuando queremos apartarnos de epistemologías dualistas, porque estamos creando otro dualismo: epistemologías dualistas y epistemologías no-dualistas. Sin ahondar en esta “clasificación” considero que en la investigación narrativa hay “relacionalidad ontológica”, en el sentido desarrollado por Escobar (2017)⁴.

Al interpretar mi experiencia, estimo que la investigación narrativa se efectiviza en prácticas no dualistas de ser relacionalmente que albergan lo que el mismo autor denomina “principio relacional”, que alude precisamente al ser-con, al interser; en pocas palabras “una ontología relacional es aquella dentro de la cual nada preexiste a las relaciones que la constituyen”⁵ (Escobar 2017, p.195).

Esas relaciones constitutivas y constituyentes también conllevan eticidad. En esa dimensión adhiero a la ética levinasiana, que convoca a considerar que “el otro” no es ni un mero alter ego ni un sujeto de mi representación a quien se puede violentar subsumiéndolo a una mismidad.

La relación “sujeto-sujeto” que se entabla en la investigación narrativa me viene provocando la íntima sensación de “ingreso” de el/los otro/s a mi intimidad. Me cuesta apalabrar las afecciones que me provoca el enfoque investigativo asumido, que me viene afectando en sentido “logopático”, es decir, no solamente en lo discursivo y racional (logos) sino también en lo que en mi ser hay de pasional, emocional, sentimental (pathos)⁶.

En esa relacionalidad la investigación narrativa me ha generado también, en ocasiones pasadas, la inquietante e íntima sensación de estar ingresando en la intimidad de los sujetos con la finalidad de encontrar “recursos” para investigar (lo que me ha hecho pensar y sentir que estaba incurriendo en la racionalidad instrumental que considero éticamente cuestionable). Durante esa etapa de inquietud exploré diversidad de material bibliográfico, en su mayoría filosófico. Así fue que encontré en la ética levinasiana contribuciones que fueron haciendo desvanecer esas sensaciones despotenciadoras (pasiones tristes en sentido spinozista) al darme cuenta de que no estaba anteponiendo mi rol de sujeto cognoscente, sino que la primacía estaba en el otro al entablar una relación ética. Lévinas (2001) revisa el primado de la ontología en la filosofía contemporánea y defiende la primacía de la ética, ésta se manifiesta “al deponer el yo su soberanía de yo” (p. 160), el filósofo afirma la prioridad de la relación con otro. Lo que considero central es que Lévinas (2001) piensa que en nuestra relación con otro, ese otro no nos afecta a partir de un concepto. El vínculo con el otro no se reduce a la representación del otro, hay un “encuentro” con el otro que se distingue del conocimiento.

No puede el conocimiento preceder a esa relación que como dice el filósofo, refiere a un ser situado más allá de todo atributo que tuviera como efecto cualificarlo, reducirlo a aquello que tiene en común con otros seres, hacer de él un concepto. A esto alude cuando habla de la “presencia del

⁴El autor no alude a la investigación narrativa.

⁵La cursiva es del autor.

⁶ He empleado el término “logopático/a” antes, de manera germinal denominé “urdimbre ética de intelecto y afecto” (Flores y Porta 2013a) a la relación logos-pathos en la enseñanza; más adelante y con nuevos hallazgos a esa urdimbre la denominé “enseñanza logopática”. En esta oportunidad recurro a ese término porque es la manera que encuentro para expresar que lo pasional es lo que atraviesa todo lo que aquí estoy intentando poner en registro discursivo.

rostro” que “se presenta sin concepto” (Lévinas, 2001, p. 46). Esta perspectiva ética me ha llevado a reflexionar profundamente en torno a la relación entre ética y epistemología.

Desde una localización espacio-temporal mucho más cercana que el filósofo lituano, encuentro en Vasilachis de Gialdino (2018) un aporte en torno a la problemática epistemológica de la relación “sujeto-sujeto” y a la eticidad de esa relación. La investigadora alude a su experiencia y expresa que se necesita pasar de la “Epistemología del Sujeto Cognoscente” a un posicionamiento que considere más al sujeto “investigado” por eso postula una “Epistemología del Sujeto Conocido”. Según Vasilachis de Gialdino (2018) se trata de coexistencia de epistemologías que entre otros aspectos implica “pasar del qué al quién”, “optar por un rostro”, “abandonarse al otro” y “reconocer la simultaneidad de miradas (p. 31). Me siento íntimamente interpelada por esa propuesta que según interpreto tiene resonancias con la ética levinasiana, incluso hasta por los términos que la autora emplea.

La “Epistemología del Sujeto Conocido” planteada por Vasilachis de Gialdino (2018) respeta la dignidad de la alteridad porque “reniega del presupuesto del dualismo epistemológico y cuestiona la suposición de la necesaria distancia, del apartamiento entre quien conoce y quién/es está/n siendo conocido/s” (p. 33). En ese modo de acercamiento se prioriza el “saber mejor” (sobre “el saber más” típico de la epistemología occidental eurocéntrica) que está enraizado en la elección de privilegiar la mirada del otro y “al mismo tiempo, verse a sí mismo a través de esa mirada” (Vasilachis de Gialdino 2018, p. 34). Si bien la autora alude a la investigación cualitativa en sentido amplio, sus ideas permiten dar cuenta de la relacionalidad que caracteriza la investigación narrativa. Asumo que el significado de “optar por un rostro” alude a la decisión de abandonar la “ajenidad” que caracteriza las investigaciones en las que el investigador impone su propia perspectiva.

¿Cómo eludir la tradición de situarse en la “epistemología del sujeto cognoscente”? Estimo que una vía inicial es darse cuenta de que mantener la ajenidad podría conducir a una especie de tergiversación ontológica de esos sujetos narrativos que a la vez sería un ejercicio de violencia ética. Si se plantean interrogantes en torno al “lugar” del otro, si se profundiza el estudio de la dimensión ética de la investigación y si entonces se adhiere a una ética relacional como la levinasiana, prevalecerá la inclinación a pasar del qué al quién, optar por un rostro, abandonarse al otro y reconocer la simultaneidad de miradas, como propone la investigadora.

La relación “sujeto-sujeto/s” en la investigación narrativa provoca efectos en la intimidad (con lenguaje) del investigador a medida que va comprendiendo durante su hacer-ser-conocer, que no hay algo así como un “yo” sin un “tú”. Si bien en el contexto discursivo el “tú” presupone un yo que lo designe como tal, en el peculiar encuentro que en la investigación narrativa se efectiviza con esos “tú”, se deshace o desmorona lo que el “tú” como “otro” tiene de tercera persona, ese alguien no puede ser pensado ni sentido como un “el”⁷.

Pasar del qué al quién y “optar por un rostro” va de la mano con lo que podría denominarse “optar por una voz”. La investigación narrativa permite que la polifonía compuesta por la pluralidad de voces constituya una fuente de conocimiento y también de reconocimiento de seres y quehaceres (Flores, 2018). El reconocimiento de seres y quehaceres involucra una escucha peculiar de cada “voz” que compone la polifonía, como dice Nancy (2015) “estar a la escucha es estar en relación”, y existe un modo de escucha activa “dispuesta al afecto y no sólo al concepto (que no compete más que al entender)” (p. 54).

⁷ Estas apreciaciones se vinculan con nociones de Filosofía del lenguaje y de lingüística que no habré de profundizar aquí, pero puedo identificar en mis dichos una resonancia de la manera en que Benveniste (1997) entiende la relación entre subjetividad y lenguaje, así como identifico muchas otras resonancias de filósofos cuyas obras me han impactado y no es necesario mencionar aquí.

Este modo de entender la “escucha activa” muestra en qué sentido las “voces” ingresan performativamente en la intimidad del investigador, su yo es alterizado por la palabra de esos otros que si bien en términos específicos de la investigación constituyen la “población” entrevistada, en la experiencia de la escucha se convierten en generadores de conmoción íntima. “Es la alteración que produce el otro en nosotros, aquello que nos hace alterizarlo⁸” (Skliar, 2005, p.131).

Cuando digo “experiencia” de la escucha, aludo al sentido en que Larrosa (2011) entiende el término. La experiencia supone lo que al sujeto le pasa por la aparición de alguien, es decir, la experiencia no se reduce a los sentimientos, ideas, o voluntad del sujeto que la experimenta. Involucra la alteridad y también la pasión puesto que el sujeto “padece eso que le pasa”, entonces el sujeto “hace” la experiencia de algo que es experiencia de su propia transformación.

La experiencia es transformación ante “algo” que adviene de otro (que aparece en un rostro, una voz, o en narrativas escritas) y deja un rastro en lo íntimo. En ese sentido vengo experimentando experiencias alterizadoras que se incorporan en la configuración narrativa de mi vida. Como ser enredada en historias y como ser que vivo a la vez lo que me sucede y lo que hago con lo que me sucede, mis experiencias en mi quehacer investigativo dejan huellas en mi identidad (narrativa), en mi condición de sujeto narrativo-interpretante y por consiguiente en mi intimidad (con lenguaje).

En esas relaciones intersubjetivas propias de la investigación narrativa en las que “intersomos” los afectos y afecciones de los involucrados les son constitutivas. Coincido plenamente con Kaplan (2022) en que “la afectividad es relacional” (p. 161). A continuación me sumerjo en la relacionalidad afectiva en educación a partir de la palabra de quienes sentidizan lo expuesto hasta aquí.

La relacionalidad afectiva en educación en las narrativas de estudiantes

Hace tiempo entramo mis dos pasiones en mis estudios interpretativos: la filosofía y la educación. Como dijimos en Flores y Porta (2021) el enfoque narrativo en la investigación educativa se vincula con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüístizadas. También porque pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos que las expresan como “texto” (en sentido amplio). En la búsqueda de interpretación-comprensión de dimensiones vinculadas con la enseñanza pude reconocer que los estudiantes en sus narrativas muestran que la afectividad es para ellos una dimensión central y necesaria en el vínculo pedagógico.

De las narrativas de estudiantes se puede interpretar que valoran profundamente cuando los docentes tienen en cuenta sus sentimientos, emociones y afecciones. Expresan que esto no siempre ocurre y que han tenido experiencias en ámbitos educativos donde la afectividad queda al margen.

Como podrá verse a continuación, hay en las narrativas de los estudiantes una interpelación, una especie de requerimiento, de clamor, de exhortación implícita a los docentes a abandonar la “desafectivización de la academia”. Cabe aclarar que tomo este concepto literalmente de una “profesora memorable⁹” que protagonizó el estudio interpretativo que dio lugar a mi tesis doctoral¹⁰ titulada “Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, correspondiente al Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación de la

⁸ La cursiva es del autor.

⁹ La categoría “profesor/a memorable” fue acuñada hace tiempo por los integrantes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y ha sido desarrollada en numerosas publicaciones.

¹⁰ Tesis doctoral defendida en la UNR en 2018. En ese entonces integraba el GIEEC, esa pertenencia me permitió contar con materiales preexistentes que configuraron mi locus investigativo y me permitió también ingresar en el mundo de la investigación narrativa.

Universidad Nacional de Rosario. Muchos hallazgos expuestos en mi tesis se vinculan con la dimensión afectiva de la enseñanza.¹¹

Mi interés por la afectividad en el vínculo pedagógico se evidenció durante mi formación doctoral y perdura hasta la actualidad, como perdura mi apuesta por la investigación narrativa.

Si bien las narrativas de estudiantes figuran a continuación como textos interpretables e interpretados, se trata de expresiones apalabradas de su/s intimidad/es que alteraron-alterizaron mi intimidad (y lo siguen haciendo).

En el siguiente retazo narrativo una estudiante se refiere a su experiencia en la asignatura Filosofía de la Educación (correspondiente a primer año del profesorado y licenciatura en Cs. de la Educación). Sus palabras están imbuidas de afecciones que son afectivizantes:

Siempre queda resonando en mí la cuestión tan necesaria de incluir los sentires, propios y de las alteridades, de lo que estos aportan al proceso colectivo de aprendizaje y de conformación del conocimiento. Yo no soy docente, sin embargo, siempre la creí una práctica absolutamente fundamental (dar lugar a los sentires, dar lugar a las narrativas más acalladas), pero estamos ante un sistema casi perverso que busca imperiosamente la represión de los sentires más profundos. Y en verdad me disgusta muchísimo. Qué importante es invitar a la reflexión constante, darle lugar a las voces silenciadas, construir nuevas futuridades a partir de todo esto. Siempre me pregunto ¿será una utopía inalcanzable? o ¿será una utopía posible? Me gusta pensar que un mundo mejor se viene, que la educación será cada vez más justa, más sana y más "respirable". Se trata de poner en conversación constante las diferentes narrativas, para que cada vez sean más las luces que nos iluminen, que las sombras que nos persigan. (Estudiante A)

La estudiante se refiere a un "sistema casi perverso que busca imperiosamente la represión de los sentires más profundos", esto me remite a las palabras de Cecilia (una profesora memorable que protagonizó mi estudio interpretativo antes mencionado). En una entrevista decía:

Una *enseñanza desafectivizada*, una enseñanza descorporizada es un acto de gendarmería. La enseñanza desafectivizada protege de un temor de que se desdibuje un estatus de jerarquías instituidas. El afecto nos saca de lo que nos atrinchera en el lugar del amo y nos acerca a los estudiantes. (Entrevista Cecilia)

Como dijimos en Flores y Porta (2022), aludiendo a otra entrevista a Cecilia, para ella el vínculo pedagógico debe dar cuenta de una relación afectiva, de una especie de *philia*, de modo que no circule solamente el conocimiento, sino también el afecto. Este vínculo con los estudiantes contrasta con la resistencia ante lo emocional propia de la academia que ella observa en el ámbito universitario y que le parece nefasta. En sus palabras: "Las instituciones suelen ser dispositivos bastante perversos en lo que es el vínculo con los sujetos, las universidades no escapan a esto". (Entrevista Cecilia)

Esa "enseñanza desafectivizada" queda explicitada en palabras de otra estudiante:

Durante años he reclamado a mi carrera anterior, al profesorado en Filosofía su desconexión con la vida. (...) Al principio de la carrera... me sentí muy limitada. Muchos años después, al terminarla

¹¹ Una apretada síntesis de las categorías construidas puede encontrarse en Flores y Porta (2021), donde realizamos una resignificación y expansión de sentidos en torno a las condiciones de memorabilidad de la enseñanza universitaria de "profesoras memorables". Se trata de cuatro macrocategorías: "La Enseñanza logopática" (que da cuenta de la urdimbre ética de intelecto y afecto como hallazgo de la primera etapa investigativa que comenzamos a abordar en Flores y Porta 2013a y 2013b) y fui ampliando posteriormente; la "Enseñanza apasionada" (abordada de manera inicial en Flores, 2012 y de manera resignificada en Flores, 2021); "La enseñanza como compromiso existencial" (Flores y Porta, 2019), y "La enseñanza terapéutica" (Flores y Porta, 2022). Cada una de estas macrocategorías comprende varias categorías que han sido abordadas en diversos artículos.

y ya siendo una docente en sentido profesional, comprendí que existía un déficit en mi trayectoria pero que además, no en todas las materias había tenido maestros y maestras que conectaran la enseñanza con la vida. En definitiva, tantas veces sentí que me enseñaban de espaldas... Hoy estoy agradecida porque esa vivencia ya no sucede y ni siquiera la sospecho como posible. Hasta ahora la Licenciatura nos ha dado docentes acompañantes... Que provocan el acontecimiento y lo posibilitan enorme y transitable. (Estudiante R)

La estudiante sentía que le enseñaban “de espaldas”. Una expresión conmovedora de sus afecciones provocadas por la desconexión entre la enseñanza y la vida, había docentes que la ignoraban, que mantenían la ajenidad en la relación pedagógica, de modo tal que no había ningún acompañamiento para aliviar o resolver su sensación de impotencia, de “déficit” como ella dice. La estudiante compara con su experiencia actual en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, donde hay “docentes acompañantes”. Valora el trato afectuoso y cercano, valora lo que ella entiende como “hospitalidad”, antes se ha sentido “extranjera” (así lo ha manifestado en una instancia posterior).

El retazo narrativo de la estudiante R me recuerda y me hace revivir la categoría “Militancia en favor del otro” (Flores, 2015) denominación que toma literalmente lo dicho por Cecilia en una entrevista.

En sus prácticas de enseñanza Cecilia batalla contra la desafectivización, se trata de un modo de práctica de resistencia a lo instituido, y esa “batalla” consiste en una “militancia” en sentido ético-político, para evitar y contrarrestar de algún modo las prácticas des-subjetivantes que actúan en contra del estudiante, por eso es militancia “en favor del otro”. La militancia es una forma de *ethos* donde la “batalla perpetua” (así lo dice Cecilia) es resistencia a la des-subjetivación y al individualismo. En mis registros de campo figura abundante material que da cuenta de que no se trata solamente de palabras a modo de declaración de intenciones, se trata de prácticas de enseñanza que efectivizan esas ideas en sus clases y que constituyen un “aliento afectivo” (Kaplan 2022) porque los estudiantes se sienten reconocidos en un clima de clase cálido (afectuoso y afectivo). De tal modo esta profesora memorable jamás está “de espaldas” a los estudiantes, sus prácticas muestran un posicionamiento docente alejado rotundamente de lo que tradicionalmente era una “distancia” académica que contaba con adhesión generalizada y consistía en definitiva en desviar la mirada del “rostro” del otro así como en no “estar a la escucha”, así los docentes sostenían la ajenidad evitando la relación afectiva. Lamentablemente esta posición que no alberga ningún intento de conexión emocional no ha quedado relegada al pasado, continúa estando vigente tal como se puede interpretar según las narrativas de estudiantes.

Otro estudiante alude al “sentipensar” y finaliza este retazo narrativo con un interrogante que interpela a cualquier docente:

Desde lo personal, me parece trascendente poner la mirada, la emoción, diría de “sentipensar” al otro, a los otros; respetando su ser, su historia, sus valores, esa forma de ser y de estar de modos “otros”. ¿Es posible establecer verdaderas comunidades de aprendizaje, donde el intercambio, el respeto y el afecto sean la guía? (Estudiante B)

Esta narrativa me remite a la entrevista biográfica donde Cecilia priorizó la pasión y la trama vincular afectiva, y también a sus prácticas de enseñanza donde se va generando la “resonancia emocional” con sus estudiantes (Flores y Porta 2013b).

En palabras de Cecilia que sintetizo, la resonancia emocional es resonancia afectiva que involucra la consideración de la trama afectiva vincular como fuente de la comprensión y se produce mediante el reconocimiento de los estudiantes como “pares antropológicos”. Cecilia considera que los

estudiantes, antes que estudiantes, son sus pares antropológicos, y que ella “es” por la presencia de esos pares en el aula. (Hemos abordado en profundidad esa “paridad” en Porta y Flores, 2014).

Otro estudiante expresa:

Si la educación configura relaciones con nosotros mismos, con los otros, con la sociedad y la memoria, considero prioritario re-pensar: ¿Qué *ethos* queremos para nosotros y los otros? ¿No enseñamos también con nuestros actos, nuestras maneras de tratar, de entender, acoger, respetar al otro? ¿A alguien le importa que las generaciones jóvenes puedan aprender estas maneras de ser y relacionarse con los demás? (Estudiante F)

El estudiante pregunta “¿Qué *ethos* queremos para nosotros y los otros?”, se trata de un interrogante que conmueve porque es imposible permanecer impávido ante semejante preocupación, es una pregunta que debería resonar en lo más íntimo de cualquier sujeto que se desenvuelve en el ámbito educativo. Al preguntar si “a alguien le importa (...)” aguijonea el pensamiento y la afectividad de cualquier docente (e investigador) porque con estas palabras está gritando su falta de confianza en que a alguien le importe que a los jóvenes se les enseñe un modo de relacionarse con los demás con los actos, con el trato, entendiendo, respetando y acogiendo al otro.

Finalizo este breve abordaje de algunas narrativas con la exhortación de un estudiante a enseñar desde el “afecto ético”:

Hay que pensarnos desde actos corporales, desde la posibilidad que tenemos para generar espacios donde todos podamos actuar, pensar, sentir, movernos, hablar. Plantearnos la posibilidad de buscar espacios para reflexionar pensando en un mundo social donde habitan “cuerpos pensantes”. Enseñar desde el afecto ético: permitir la irrupción de lo excluido. Necesitamos escuchar otras historias y permitirles que nos interrumpan, en lo que vemos y en lo que creemos ser. (Estudiante M)

Todo este retazo narrativo ameritaría páginas de interpretaciones y reflexiones. En cuanto a que “necesitamos escuchar otras historias y permitirles que nos interrumpan, en lo que vemos y en lo que creemos ser” como dice el estudiante, además de vincularlo con la enseñanza, es pertinente vincularlo con la investigación, especialmente porque la intimidad no es un conjunto de “partes” yuxtapuestas en un bloque que pueden separarse para su análisis...

Palabras finales

La investigación narrativa imbrica la búsqueda de construcción de conocimiento, lo que serían sus finalidades gnoseológicas, esto podría entenderse como parte de lo que Buber (2013) denomina el “mundo del eso” donde la causalidad es el rasgo fundamental, pero también, y esto es lo relevante y lo que he intentado mostrar mediante mi desarrollo discursivo, puede entenderse como parte de lo que el mismo filósofo denomina el “mundo de la relación” donde lo que prima son los lazos humanos que no se limitan al registro de las relaciones de conocimiento¹². En esta imbricación radica la posibilidad de que los sujetos involucrados en la indagación narrativa se relacionen en una trama vincular que no se limita al orden de lo cognitivo puesto que incluye lo afectivo, en tal sentido, se trata

¹² Según Espósito (2019) el enfoque de Buber es una de “las filosofías de la segunda persona” (centradas en lo dialógico y de carácter retórico) donde “el tú no adquiere sentido más que a partir del yo que lo interpela” (p. 28). Sostiene que el tú (la segunda persona) está inscripto en la lógica del uno (la primera persona, el yo). Si bien he encontrado de sumo interés la obra del filósofo italiano, en este trabajo evito la tentación de ingresar en ella para evitar las disquisiciones conceptuales que a mi parecer me alejarían del sentido “íntimo” que me he propuesto no abandonar.

de una relación entre seres que antes de interactuar en roles preestablecidos (investigador-investigado) se hallan en una ligazón que es ontológica y éticamente previa como seres en el mundo común. Entonces, lo que me conmueve como investigadora no se limita al “mundo del eso”. Me altera-alteriza, me transforma al ingresar en mi intimidad porque la palabra que viene del otro está en “el mundo de la relación”. Cuando expreso que me alteriza, coincido con Skliar (2005) cuando dice: “Sería mejor no alterarse tanto con el otro y *alterizarse* todo lo posible” (p. 132). No sé si me sería posible alterarme menos, lo que sí sé porque lo siento, es que me altero-alterizo con y por los otros en esta tarea de por sí “alterizadora” que es la investigación narrativa.

Referencias

- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general*. Tomo I. Siglo XXI
- Buber, M. (2013). *Yo y tú. Y otros ensayos*. Prometeo.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Escobar, A. (2017). En el trasfondo de nuestra cultura: racionalismo, dualismo ontológico y relacionalidad En *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Tinta Limón. (pp. 161-200).
- Espósito, R. (2019). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Amorrortu.
- Flores, G. (2012). Profesores universitarios memorables. Dimensión ética de su pasión por enseñar. En Álvarez, Z. (coord.) *Actas del I Simposio Internacional: La Investigación Narrativa en Educación. Perspectivas y abordajes metodológicos*, Universidad Nacional de Mar del Plata (pp. 71-79).
- Flores, G. y Porta, L. (2013a). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables, *Revista de Educación de Extremadura*, REDEX, Vol 3, N° 5. Ediciones Universidad de Extremadura, España. (pp. 29-49)
- Flores, G. y Porta, L. (2013b). Afectos y emociones en la enseñanza. La categoría nativa resonancia emocional en profesores memorables universitarios, *Revista Alternativas. Espacio Pedagógico*, Año 18, N° 71, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. (pp. 58-79)
- Flores, G. (2015). Militancia en favor del otro en la educación universitaria, *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, Argentina, Año 2, N° 2. (pp. 43-52)
- Flores, G. (2018). Co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizaje, en *Actas del I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata. (pp. 131-140)
- Flores, G. y Porta, L. (2019). Compromiso existencial con la enseñanza. *Revista Sophia. Colección Filosofía de la Educación*, N° 27, Ecuador, Universidad Politécnica Salesiana (UPS). (pp. 289-311).
- Flores, G. (2021). Hallazgos en torno a la memorabilidad de la enseñanza universitaria. En Porta, L. (comp.) *La expansión biográfica - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires*. (pp. 317-334)

- Flores, G. y Porta, L. (2021). La enseñanza en el ámbito universitario: condiciones de su memorabilidad a partir del enfoque biográfico-narrativo. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. Vol. 6 N° 1 (pp. 1-13) Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Flores, G. y Porta, L. (2022). La enseñanza terapéutica: categoría in vivo en una investigación biográfico-narrativa en el Nivel Superior, *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Año 18, Vol 2 N°17 (pp. 83-97)
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. (pp. 13-44)
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos.
- Mèlich, Joan-Carles. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila.
- Nancy, J. L. (2015). *A la escucha*. Amorrortu.
- Pardo, J. L. (1996). *La intimidad*. Pre-textos.
- Porta, L. y Flores, G. y (2014). Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol 5 (2), pp. 60-73.
- Skliar, C. (2005). *La intimidad y la alteridad. (Experiencias con la palabra)*. Miño y Dávila.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.) *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. (pp. 27-59). Teseo.