

Sobre la reconstrucción de experiencias de formación en contextos de encierro y el Plan Fines 2: un abordaje narrativo y (auto) biográfico desde los relatos de sí

On the reshaping of educational experiences in confinement contexts and Plan Ends 2: a narrative and (auto) biographical approach from stories referring to oneself

Cynthia Bustelo*

María Eugenia Míguez**

Resumen

Esta ponencia se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT2014-2017 “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” actualmente en curso en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras, UBA. El eje de la línea en la cual se inscribe este trabajo consiste en describir y comprender cómo se articulan y se receptionan, en diferentes ámbitos institucionales y organizacionales del campo pedagógico, diversos sentidos en disputa en torno del derecho a la educación y de los recientes discursos político-educativos acerca de la obligatoriedad de los estudios secundarios. Acorde a la convocatoria de las Jornadas y del eje seleccionado, interesa señalar de qué manera el Plan Fines 2 (Finalización de Estudios Secundarios) y los espacios educativos en contexto de

* Lic. en Ciencias de la educación (UBA). Becaria doctoral de CONICET. Investigadora tesista del Proyecto UBACyT "La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico" (2014-2017). Integrante y docente del Programa de Extensión en Cárceles de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (FFyL, UBA). Coordinadora Pedagógica y tallerista de proyectos educativos y socioculturales en cárceles. CE: bustelocynthia@yahoo.com.ar

** Lic. y Prof. En Ciencias de la educación (UBA). Becaria de maestría UBA. Investigadora tesista del Proyecto UBACyT "La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico" (2014-2017). Coordinadora Pedagógica Plan Fines 2 Vicente López. CE: mariumiguez@gmail.com

encierro punitivo, contribuyen a la construcción de experiencias educativas en los jóvenes y adultos; cuáles son los sentidos que cada persona le imprime, e identificar y describir aquellos aspectos de la forma escolar que se configuran para la inclusión social y educativa de esta población y que en cada territorio pedagógico toma formas distintas. Nos centraremos en las experiencias educativas de los estudiantes a fin de comprender los modos en que tienen lugar estas nuevas configuraciones de lo educativo en contextos de desigualdades y diferencias sociales, culturales y educativas. Consideramos que conocer estos mundos arrojará pistas para repensar la educación en aquellos espacios. Para ello utilizaremos criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación, de la investigación biográfico-narrativa y de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

Educación de Jóvenes y Adultos – Derechos a la educación – Experiencias educativas singulares – Investigación narrativa y (auto)biográfica

This paper is part of the research project UBACyT2014-2017 "The conformation of the pedagogical field: meanings and debates about inequalities and differences in education" currently underway in the Research Institute of Education Sciences, Philosophy and Letters, Buenos Aires' University. The leading line of inquiry around which this study revolves consists in describing and understanding how the various meanings still under discussion about the right to education and the recent political-educational discourses on the compulsory character of secondary school are being defined and accepted in different institutional and organizational spheres of the pedagogical field. In accordance with the letter of convocation of the Conferences and the selected line of inquiry, it is interesting to point out how Plan Ends 2 (Completion of Secondary Studies) and educational spaces in contexts of punitive confinement contribute

to the shaping of educational experiences in young people and adults; which are the meanings that each person attribute to them, and identify and describe those aspects of the way of schooling that turn out to be suitable for the social and educational inclusion of this population, that in each pedagogical territory takes different forms. We will focus on the educational experiences of students in order to understand the ways in which these new configurations of education take place in contexts of inequalities and social, cultural and educational differences. We believe that knowing these worlds will yield clues to rethink education in those spaces. For this we will use criteria, strategies and resources of the qualitative and interpretative approach, particularly that which is based on the theoretical-methodological foundations of the ethnography of education, biographical-narrative research and the narrative documentation of pedagogical experiences.

Education of Young People and Adults – Rights to education – Singular educational experiences – Narrative and (auto) biographical research

Las experiencias

En este trabajo relatamos el posicionamiento epistemo-político de reconstruir estudios en caso de experiencias educativas singulares: el Plan de Finalización de Estudios Secundarios, Fines 2 y experiencias educativas en contextos de encierro. Resulta potente reconstruir las historias de vida de los estudiantes para dar cuenta del mundo educativo singular y social en el que cada historia está inscrita. Les llamamos historias en los bordes, ya que vienen a dar cuenta de trayectorias educativas muchas veces fragmentadas, dañadas, a travesadas por situaciones de marginalidad y pobreza. La intención es reconstruir y dar visibilidad a las historias de vida de personas que están en los márgenes, en los bordes, silenciadas, o no tenidas en cuenta en la polifonía de voces que intentan repensar políticas y acciones educativas.

En ambos casos, se indaga desde los escritos de sí, el sentido que cada persona le

da a la experiencia educativa. Si bien se trata de dos investigaciones en curso distintas, ambas se cruzan en discusiones epistemo-políticas, como también en la perspectiva narrativa y autobiográfica que utilizamos como modo de indagación. En este trabajo, presentamos el cruce posible de trabajar dos experiencias singulares para comprender desde los relatos de sí de los participantes de la investigación, el mundo singular y social que se narra. Buscamos compartir en este relato el modo en que indagamos, miramos y reconstruimos las experiencias de personas que tienen recorridos educativos dañados, fragmentados, y muchas veces silenciados.

Algunas preguntas que comparten nuestras investigaciones son:

- ✓ ¿Qué aportan las experiencias de formación de los estudiantes al estudio del mundo educativo y social que se narra?
- ✓ ¿Qué significa que esas vidas sean recuperadas, visibilizadas, pensadas?
- ✓ ¿Cómo reconociendo y reconstruyendo esas vidas se puede aportar conocimiento para repensar el espacio que se narra?
- ✓ ¿Qué sentidos le otorgan los estudiantes a esta singular configuración? ¿Cómo conciben, resisten, resignifican esos espacios educativos?

Por último, haremos el ejercicio de reflexionar sobre la implicación y el distanciamiento en el trabajo de indagación. En ambos casos, existe la necesidad de reposicionarnos para realizar un trabajo diferente, ya que ambas realizamos intervenciones en los mismos espacios donde realizamos las investigaciones. Esta es otra de las inquietudes que guía nuestros trabajos.

De la perspectiva de investigación

Las investigaciones que llevamos a cabo buscan combinar criterios, estrategias y recursos propios del enfoque cualitativo e interpretativo, particularmente del que se sustenta en los fundamentos teórico-metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 1999 y 2007; Rockwell, 2009; Velasco Maillo, García Castaño y Díaz de Rada, 1993 y Woods, 1998), de la investigación biográfico-narrativa (Alliaud y Suárez, 2011; Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995 y 2000; Delory-Momberger, 2009; McEwan,

1998; Passeggi y Sousa, 2010; Zeller, 1998), y de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2005, 2007, 2008, 2010 y 2011).

La perspectiva narrativa y (auto) biográfica es un territorio en expansión, que comienza a perfilarse como plataforma desde el cual indagar el mundo educativo, supone “zonas de contacto” (Suarez, 2014) entre el espacio (auto) biográfico, la experiencia pedagógica, y la investigación-formación-acción en educación. El espacio biográfico conmovió el mundo educativo (Arfuch, 2002): esta expansión de las prácticas narrativas (auto) biográficas, ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez y Argnani, 2011).

Siguiendo a Connelly y Clandinin la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa. La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual o socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa es por lo tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (2009, p. 11).

En ese sentido, la perspectiva de Christine DeloryMombberger para comprender lo biográfico en la construcción del individuo, dentro de los procesos de educación, formación y socialización también iluminan este enfoque. Advierte DeloryMombberger en su Libro *Biografía y educación: figuras del Individuo -proyecto*:

La historia de vida como técnica de sí¹, autoformadora, utilizada en Francia desde 1980, constituye hoy en día una importante corriente de formación de adultos. Gastón Pineau, su fundador y primero en practicarla en la Universidad de Montreal, define la historia de vida como una “investigación y construcción de sentidos a partir de hechos temporales vividos”, e inscribe esa práctica en el terreno de la reflexión que ve en el propio curso de vida un movimiento de autoformación

¹ Las técnicas de sí son definidas por Michael Foucault (1984: 785) como técnicas que “permiten a los individuos efectuar, solos o en compañía, un determinado número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas, su modo de ser”.

(Pineau, G. citado en DeloryMomberger, 2009, p. 98).

De este modo, trabajar con la propia voz de los protagonistas de la escena de educativa tiene para nosotras un triple propósito. En primer lugar que el actor y narrador de su propia historia pueda al reflexionarla y escribirla, ordenarla, integrarla y comprenderla de otro modo. Uno de los supuestos fundadores del movimiento socio-educativo de las historias de vida es que

La escritura de sí propicia al actor-autor de la historia, la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de su vida y/o de su formación (Passeggi, 2010, p. 174).

Es decir, que la persona que relata su experiencia, que narra su historia, que documenta su itinerario, se vea modificada en el proceso de pensarla y en el esfuerzo psíquico e íntimo de escribirla. Estamos convencidas que al narrar la experiencia, al traducir lo vivido, y revivirlo en función del contexto de producción del relato, se produce una elaboración, un esfuerzo cognitivo y de reflexión, que le permite a la persona entender de otro modo lo vivido. La investigación narrativa procura captar esos sentidos y significados para comprender y revisar desde allí el problema que estudia. Este trabajo de encadenamiento del relato de vida, de una permanente y asistida re-escritura del relato de experiencia

Es la que torna a la documentación narrativa en un proceso reflexivo y la que potencia la mirada crítica del narrador: este no va a ser el mismo antes de escribir (y re escribir) su historia. La cualidad auto-reflexiva permite darle un sentido nuevo. Este itinerario de la narración es lo que será significativa (Suarez, 2011, p. 111).

Esta posibilidad de re-pensar y re-escribir la historia, constituye uno de los elementos centrales de la investigación con perspectiva narrativa y (auto)biográfica, que muchas veces se constituye también como un dispositivo de formación. En términos de DeloryMomberger, el “actor biográfico” se torna educador de sí mismo (DeloryMomberger, 2009).

En segundo lugar, trabajar desde esta perspectiva de indagación, abona a la posibilidad y la necesidad de incorporarlos como voces legítimas en el campo de saber y poder pedagógicos. Como señala Dávila en su tesis de Maestría, hasta el momento, la investigación biográfico-narrativa fue generando un nuevo lenguaje y, al mismo tiempo, vehiculizando cursos de acción colaborativa entre investigadores y agentes educativos. En este sentido, además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de las perspectivas interpretativas aportaron ideas y estrategias valiosas para establecer una conversación más vivificante y horizontal con los actores de las prácticas educativas y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más democráticas de producción de conocimientos pedagógicos. El camino que muchos proponen para ello consiste fundamentalmente en recuperar, reconstruir e interpretar sus palabras, comprensiones y experiencias en espacios de construcción conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos. Es decir, frente a las limitaciones de la investigación convencional, que aíslan y pretenden controlar las dimensiones subjetivas y personales en el estudio de los procesos educativos, propusieron un cambio de eje que implica cuestionar y descomponer las relaciones de saber y de poder que entran el campo pedagógico. Se posiciona a los actores de la situación educativa como activos productores de saberes pedagógicos estimulando la conformación de comunidades de prácticas y discursos plurales y críticos de acuerdo con unas reglas de juego diferentes (Dávila, 2015). La intención es anclar la mirada y reivindicar el “saber de experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011; Contreras y Pérez de Lara, 2010) que sólo poseen aquellos que vivieron alguna experiencia educativa en este caso en situación de encierro o en el Plan Fines 2. Los sujetos se constituyen así como portadores de ese saber de experiencia y productores de saberes pedagógicos. Advierte Delory-Momberger:

las formas que asumen los saberes de la experiencia no se dejan aprehender fácilmente: indisociablemente ligados a la acción se trata de saberes compuestos, heterogéneos, parcelados, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios. La constitución de esos saberes remite a saberes singulares, que no pueden ser modelados de forma mecánica, que permanecen hoy

ampliamente ignorados (DeloryMombberger, 2009, p. 94).

Incorporar a las personas como parte del coro societario y de la comunidad educativa es uno de nuestros desafíos como investigadoras del campo que también intervenimos.

En tercer lugar, esta particular forma de reconstruir la experiencia, permite a su vez reconstruir los espacios educativos a partir de los relatos de experiencia, y las historias de vida de las mismas personas que transitaron aquel espacio educativo. Sostenemos que, conociendo esas vidas, podemos aportar claves para re- pensar los espacios educativos que estamos indagando.

Entrevistas narrativas para aproximarnos a las experiencias de formación

Tal como mencionamos anteriormente el enfoque biográfico nos invita a pensar que explorar la propia vida como estudiantes, en estos casos de distintos espacios educativos, puede abrir vías novedosas para reconstruir formas de actuar y de ser en el aula (Huberman, 2005).

Ahora bien, una de las estrategias que hemos adoptado para acercarnos a las experiencias de los estudiantes, es la entrevista narrativa. Aquí encontramos algunas diferencias y similitudes con la entrevista que solemos utilizar para la recolección de datos en el proceso de investigación. En la mayoría de los casos, la entrevista narrativa implica una asimetría de situación; el informante siente, justificadamente o no, que es interrogado, aunque amablemente, y que más allá de cierto punto, la veracidad podría ser imprudente. En este aspecto, Connelly y Clandinin (1990) hablan de narrativas compartidas e insisten en la igualdad y confianza para obtener una auténtica autonarrativa. Se trata de generar un espacio de diálogo y horizontalidad ya que no podemos dar simplemente por sentada la existencia de una comunidad de sentido entre investigadores e informantes. Para Connelly y Clandinin (1988, 1990) la entrevista narrativa es la clave para la autocomprensión y desde esta, para el cambio. Señalan que estas entrevistas son interactivas y que los investigadores tratan de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios que acompañan la carrera del estudiante. Desde el

punto de vista de la experiencia, el proceso se parece más a un grupo de apoyo mutuo para poner en vigencia un cambio en la vida propia. Por lo tanto, las narrativas pueden ser vehículos para una suerte de emancipación personal (Huberman, 2005).

En relación al proceso de análisis de las narrativas Polkinghorne sostiene que “las biografías pueden y deben ser analizadas y no sólo descritas. Un informe de investigación sobre la narrativa que sea válido recrea la historia que ha conducido al final del relato y extrae de ella los factores significantes que han causado el evento final” (1988, p. 171). Este final es considerado razonable y verosímil, no pretende buscar leyes generalizables, podemos responder a la pregunta de por qué sucedió algo: “porque las cosas habrían sido diferentes si la combinación de acontecimientos hubiera sido otra” (1988, p. 171).

Polkinghorne llega a la conclusión, apoyándose en Ricoeur de que los investigadores pueden legítimamente utilizar un conocimiento “basado en las reglas que describen la propensión de los seres humanos a actuar o reaccionar en determinadas situaciones” (1984, p. 173). Esta posición es adoptada también por los antropólogos culturales como Geertz (1983), sobre la necesidad de combinar el conocimiento de experiencia cercana y el de experiencia remota (Huberman, 2005, p. 203).

En este sentido Arnaus (2008) relata su proceso de investigación, advirtiendo que la metodología que utilizó es la propia de los estudios etnográficos cualitativos que tienen en cuenta representar las voces de los protagonistas implicados en una investigación. La narración le permitió, por su forma y estilo, manejar y representar la información compleja recogida durante un estudio de caso.

Hasta aquí hemos intentando describir y comprender cómo la entrevista narrativa puede ser una opción metodológica y política para reconstruir las experiencias de los sujetos, ahora bien, una corriente etnográfica se pregunta, en relación a la justificación por describir los ambientes, los sujetos, las sensaciones: ¿Qué significa el trabajo al que el etnólogo se entrega al observar meticulosamente la vida de otros allí donde están, para referirse a ellos, con una cierta pretensión de lealtad, allí donde no están? ¿Y hasta qué punto es ello posible? Geertz (1989) lo expresa de la

siguiente manera: “Los etnógrafos necesitan convencernos no solo que verdaderamente han estado allí, sino que de haber estado nosotros allí hubiésemos visto lo que ellos y ellas vieron, sentido lo que sintieron y concluido lo que concluyeron” (Geertz, 1989, p. 139).

A partir de lo señalado anteriormente es que nos preguntamos ¿Qué pasa cuando el investigador mismo está involucrado en las historias de esas personas con nombre? ¿Podemos reconstruir esas historias sin reconstruir las nuestras como investigadores?

La naturaleza colaborativa de estos procesos de investigación “requiere una relación intensa, análoga a la amistad. Y las relaciones se establecen, como señala MacIntyre (1981), a través de las unidades narrativas de nuestras vidas” (Connell y Clandinin, 2009, p. 19). Desde este punto de vista los participantes se ven a sí mismos como miembros de una comunidad que tiene valor para ambos, para investigadores y participantes, para la teoría y para la práctica, para la experiencia y el saber (Contreras, 2011).

De cómo al distanciarnos nos aproximamos: de cómo aproximarnos éticamente

En este apartado elegimos abrir la discusión sobre algunas preguntas centrales que hacen a la investigación pedagógica. Entendemos la pedagogía como un campo de poder y saber, pero también como un campo de posibilidad. Posibilidad de intervenir socialmente, posibilidad de generar movilizaciones intelectuales, políticas, corporales.

En ese sentido, es importante resaltar que ambas sostenemos en el campo una pregunta pedagógica en primera persona (Contreras, 2011). Cuando hablamos de primera persona nos referimos a una investigación con cuerpo, donde se pone el cuerpo y el corazón en juego, que conlleva una movilización política pero también física. Que a su vez está implicada en relaciones de colaboración y compromiso con las personas con las que trabajamos. Pero que en un cierto momento requiere de un trabajo personal al representar e interpretar tanto la propia experiencia de investigación vivida, como un conocimiento elaborado sobre dicho territorio. Es en

primera persona también, porque no podemos desvincular nuestras propias concepciones, preocupaciones ideológicas, deseos e inquietudes personales. Y esto se cristaliza no solo a la hora de elaborar las interpretaciones, sino también al momento y el modo de aproximarnos al campo para comprender la realidad que queremos estudiar.

Aquí sí, resulta necesario abrir otro punto central que nos cruza a ambas en nuestras líneas de indagación: ambas trabajamos e intervenimos social y pedagógicamente el campo que investigamos. Entonces nuestra preocupación está muy centrada en cómo aportar conocimiento a ese campo. Por un lado al ras de nuestra experiencia allí y por el otro al ras de nuestro compromiso anterior en el territorio que nos permite conocerlo desde cierto posicionamiento profesional y, desde otro como investigadoras que sostenemos prácticas pedagógicas reflexionadas en torno a un conjunto de discusiones teóricas desde nuestra vinculación y posicionamiento en el mundo académico.

Es en esta contradicción que encontramos uno de nuestros dilemas de la investigación: ¿Cómo hacer investigación en el mismo territorio en el que hacemos intervención? ¿Es necesario correrlos de ciertas posiciones para ocupar otras? ¿Qué hacemos con las historias de vida que nos prestan para comprender cierto territorio, cierto espacio educativo? ¿Cómo regular la implicación para lograr a su vez un distanciamiento productivo a los fines de la investigación?

¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con nuestras indagaciones? ¿Quién investiga y quién es investigado? Traemos a la conversación en este punto las palabras de Remei Arnaus que nos alertan sobre

tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría-práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras (Arnaus, 2008, p. 73).

Nuestra intención, que supone siempre un desafío, es intentar no traicionar la confianza y la intimidad que compartimos para realizar la indagación. No cristalizar ni imponerle al relato de los protagonistas categorías analíticas, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas, que arroje pistas para comprender aquellas experiencias educativas. Reivindicar la historia singular, la historia narrada y acompañar el proceso de construcción de los relatos con la suposición de que esto colabora a la construcción del propio camino, de adueñarse de la propia vida, suponiendo que

lo que surge en la realización de esos procedimientos de exploración personalizada y en la verbalización de la experiencia es el poder transformador que ejercen (...) y en el mejor de los casos, les permiten elaborar un trabajo de reorganización y de reconfiguración de su historia (DeloryMombberger, 2003, p. 97)

Reflexiones finales

Es como si de repente, rompiendo la “cultura del silencio” descubrieran que no solo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de re-hacerlo (Freire, 2009, p. 59).

Para cerrar, diremos que los escritos de sí, en el marco del enfoque narrativo y (auto)biográfico, como dispositivos de investigación-formación se vuelven espacios de resistencia ya que se anclan de algún modo en la posibilidad de pensarse, de re configurarse, y por qué no, al narrarlo, transformar el mundo que relatan. Por otro lado, nos permiten acercarnos a las prácticas de producción de re-posicionamiento subjetivo producida en contextos de alta vulnerabilidad. En ese sentido, podemos rastrear cuáles son las condiciones institucionales, vinculares, afectivas, que posibilitan la configuración de una experiencia educativa.

Una experiencia que a través del trabajo de investigación con perspectiva narrativa y autobiográfica, les proponemos que registren, que jueguen con su recurso de escritura y cuenten, relaten, busquen una lengua para expresarla. “Una lengua que esté atravesada de pasión, de incertidumbre, de singularidad, de exterioridad, de

alteridad” (Larrosa 2009, p. 43).

Jorge Larrosa desafía con la pregunta acerca de la posibilidad de comunicar la experiencia. Nosotras compartimos su inquietud, entendiendo que

La experiencia se convierte no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce conocimiento. Pensar de esta manera es darle a la experiencia historicidad así como dar historicidad a las identidades que produce (Scott, 1992, p. 50).

En nuestra propia historia de investigación, hacemos nuestra la inquietud de Larrosa para pensar en cómo, con qué palabras, de qué modo, podremos contar la historia de nuestros trabajos de indagación. Cuál será el modo más cómodo y sensible para no traicionar las historias que nos contaron, ni traicionar nuestros modos de escribir. Arnaus da una pista para transitar este planteo:

Creo que solo el estilo narrativo lo permitiría, porque su forma no aboca a presentar los hechos y la realidad reunidos en categorías de análisis lógicas e indiscutibles. Al contrario, permite presentar una realidad abierta a las dificultades, al contraste, a posibles interpretaciones diferentes, a posibles identificaciones con los personajes, con el ambiente (Arnaus, 2008, p. 65).

En cualquier caso, tornar públicas las dificultades y contradicciones del proceso, también constituye a la experiencia:

Se trata de que investigar, entendido así, es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá de nuestro vivir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. Investigar es, pues, una experiencia de

aprendizaje (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 42).

Hacemos pública entonces una certeza y es que ambas tenemos como horizonte que ésta sea una experiencia de aprendizaje de la cual luego de zambullirnos, de comprometernos, no salgamos ilesas. Que algo se haya conmovido, que sea una experiencia entonces que implique cuerpo, corazón y transformación.

Bibliografía

Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, col. Narrativas, (auto)biografías y educación, núm. 3, Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA/CLACSO.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arnaus, R. (2008). “Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica” En **Larrosa, J.(comp) y otros.** *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsissilemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], vol. 4, núm. 1. [Consultado: 3 de marzo 2012]
<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass

Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (2008). “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Davila, P (2015). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación*

narrativa de prácticas pedagógicas. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza*: Siglo veintiuno editores.

Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.

Huberman, M. (1998): “Trabajando con narrativas biográficas”, en McEwan, H. y **Egan, Kieran** (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Larrosa, J. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. En Larrosa, j., Skliar, C. (comps) *Experiencia y alteridad en educación Rosario*. Homo Sapiens Ediciones.

McEwan, H. (1998): “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en **McEwan, H. y Egan, K.** (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Passeggi, M. (2010). *Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Scott, J. (1992): “Experiencia” en *Revista La Ventana*, Num. 13 / 2001 del libro *FeministTheorizethePolitical*, editado por Judith Butler y Joan W. Scott, reproducido con el permiso de Routledge, Inc., que es parte del Grupo Taylor & Francis.

Suárez, D. H. y Argnani, A. (2011). “Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, julio-diciembre, pp.43-56.

Suárez, D. (2014) “Espacio (auto) biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina” *Revista mexicana de investigación educativa*, Nº 62, Volumen XIX, JULIO-SEPTIEMBRE 2014.

Suárez, D. (2011). “Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente”, en **A. Alliaud y D. H. Suárez** (comps.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Col. Narrativas, (auto) biografías y educación, núm. 3, BuenosAires: Editorial FFyL-UBA/CLACSO.