

# 5 / La expansión biográfica

Luis Porta (coordinador)



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras



## **La expansión biográfica**

---



## La expansión biográfica

Luis Porta (coordinador)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

Decano Américo Cristófolo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario de Posgrado Alejandro Balazote	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni Fernando Rodríguez
Secretario General Jorge Gugliotta	Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini	Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matias Verdecchia Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattafofi
Secretaria de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez
Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Directora de imprenta Rosa Gómez
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matias Cordo	

---

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras**  
**Colección Narrativas, Autobiografías y Educación**



ISBN 978-987-8363-51-6

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2020

Subsecretaría de Publicaciones  
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina  
Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar  
www.filo.uba.ar

Porta, Luis  
La expansión biográfica / Luis Porta. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.  
398 p. ; 20 x 14 cm. - (Narrativas, autobiografía y educación. 5)

ISBN 978-987-8363-51-6

1. Formación Docente. I. Título.  
CDD 371.1

## **Colección**

"Narrativas, Autobiografías y Educación".

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - FFyL - UBA

Red Formación Docente y Narrativas Pedagógicas - FFyL - UBA

## **Dirección de la Colección**

Daniel Suárez (FFyL - UBA)

## **Coordinación**

Maria da Conceição Passeggi / Universidad Cidade de Sao Paulo / Brasil

Elizeu Clementino de Souza / Universidad del Estado de Bahía / Brasil

Christine Delory-Momberger / Universidad de París 13/Nord / Francia

## **Coordinación Editorial**

Paula Dávila / FFyL - UBA

## **Consejo Científico**

Ana Chrystina Venancio Mignot / Universidad del Estado de Rio de Janeiro / Brasil

Analia Leite Mendez / Universidad de Málaga / España

Andrea Alliaud / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ari Antikainen / Universidad de Joensuu / Finlandia

Caterina Benelli / Universidad de Messina / Italia

Christoph Wulf / Universidad Libre de Berlin / Alemania

Danielle Desmarais / Universidad de Québec en Montreal / Canadá

Duccio Demetrio / Universidad de Estudios de Milano Bicoca / Italia

Carmen Sanches Sampaio / Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro / Brasil

Elsa Lechner / Centro de Estudios en Antropología Social del ISCTE / Portugal

Gabriel Murillo Arango / Universidad de Antioquia / Colombia

Gaston Pineau / Universidad François Rabelais / Francia

Giorgos Tfilis / Universidad de Creta / Grecia

Guy de Villers / Universidad Católica de Louvain la Nueve / Bélgica

Henning Salling Olesen / Universidad de Roskilde / Dinamarca

Hervé Breton / Universidad de Tours / Francia

Ignacio Rivas Flores / Universidad de Málaga / España

Inés Bragança / Universidad Estadual de Campinas / Brasil

Jane Pacheco Dias / Universidad del Estado de Bahia / Brasil

José Antonio Serrano / Universidad Pedagógica Nacional / México

José González Monteagudo / Universidad de Sevilla / España

Laura Formenti / Universidad de Estudios de Milano Bicoca / Italia

Linden West / Universidad de Canterbury / Inglaterra

Luis Porta / Universidad Nacional de Mar del Plata / Argentina

Maria da Conceição Leal da Costa / Universidad de Évora / Portugal

Maria Helena M. B. Abrahão / Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul/Brasil

Peter Alheit / Universidad Georg August / Alemania

Pierre Dominicé / Universidad de Ginebra / Suiza

Valerij V. Savchuk / Universidad de San Petersburgo / Rusia

Victoria Marsick / Profesorado de la Universidad de Columbia / Estados Unidos

## **Apoyo**

ASIHVIF (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation)

ANNHIVIF (Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação)

BIOGRAPH (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica)

RED NAUE (Red Latinoamericana de Investigadores e Investigadoras Narrativas

y AutoBiográficas en Educación)



# Índice

<b>Presentación</b>	13
<i>Daniel Suárez</i>	
<b>Preludio</b>	
La expansión biográfica. Lanzar sobre el cielo y el mar una red de historias	19
<i>Luis Porta</i>	
<b>Parte I</b>	29
<hr/>	
Primer Movimiento: resonancias territoriales y temáticas	
<b>Capítulo 1</b>	
Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable	31
<i>Luis Porta</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global. La historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel	81
<i>Daniel Suárez y Cynthia Bustelo</i>	

<b>Capítulo 3</b>	
Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público	113
<i>Gabriel Jaime Murillo Arango</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
Estudios con lo cotidiano. Una posibilidad de investigar narrativamente la experiencia educativa	145
<i>Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro y Rafael de Souza</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
Narrativas biográficas y enfermedades crónicas. Colores, "post it" y procesos de dolencia	167
<i>Elizeu Clementino de Souza</i>	
<i>Traducción de Mauricio Vouilloz</i>	
<b>Capítulo 6</b>	
Narrativa, cuerpo y performatividad	195
<i>Ana Arévalo y Mauricio Núñez</i>	
<b>Parte II</b>	225
<hr/>	
Segundo Movimiento: resonancias espesas y particulares	
<b>Capítulo 7</b>	
Los discursos sobre la enseñanza desde una perspectiva descolonial. Desdibujamientos e inflaciones	227
<i>María Marta Yedaide</i>	
<b>Capítulo 8</b>	
La indagación narrativa	241
<i>María Cristina Sarasa</i>	
<b>Capítulo 9</b>	
Historia de las prácticas pedagógicas y voces de archivos	261
<i>Francisco Ramallo</i>	

<b>Capítulo 10</b>	
Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Un proceso de inmersión hermenéutica <i>Jonathan Aguirre</i>	279
<b>Capítulo 11</b>	
Identidad profesional y reconstrucción narrativa. Tiempos identitarios <i>Claudia De Laurentis</i>	299
<b>Capítulo 12</b>	
Hallazgos en torno a la memorabilidad de la enseñanza universitaria <i>Graciela Flores</i>	317
<b>Capítulo 13</b>	
Trama narrativa de una didáctica del habitar <i>Cristina Martínez</i>	335
<b>Capítulo 14</b>	
Huellas de maestros en la formación inicial docente. Narrativa e investigación en educación <i>Silvia Branda</i>	353
<b>Capítulo 15</b>	
La ruptura de la temporalidad en la investigación (auto)biográfico narrativa <i>Sebastián A. Trueba</i>	371
<b>Los autores</b>	391

## Capítulo 1

### Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles

La expansión de lo biográfico en la performatividad  
de una pedagogía inestable<sup>1</sup>

*Luis Porta*

Cuando la visión de conjunto del mundo se amplía, no solo disminuye el dolor que causa, sino también el sentido. Entender el mundo equivale a colocarse a cierta distancia de él. Lo que es demasiado pequeño para verlo a simple vista, como las moléculas, lo ampliamos; lo que es demasiado grande, como el sistema de las nubes, los deltas de los ríos, las constelaciones, lo reducimos ...

Knausgard, 2015: 18

La conjunción es el placer de volverse otro y la aventura del conocimiento nace de ese placer

Berardi, 2017: 20

La cita de Karl Ove Knausgard nos remite al ejercicio que propongo en este primer capítulo de la obra: comprender una vida ampliando el mundo, conectándola con la historia, tirando de ese hilo para darle sentido, tomando distancia, volviendo a entrar para encontrar constelaciones que nos permitan, en términos de Bifo Berardi, recuperar los gradientes, los matices y los trasfondos que tiene la

---

1 Este capítulo, como el libro del que forma parte, corresponden a la producción final de la estancia posdoctoral realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el equipo coordinado por Daniel Suárez durante el período 2018-2019.

potencia de una “sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo”. En un primer momento daremos cuenta de las opciones y referencias conceptuales y metodológicas desde las que haremos el ejercicio que potenciará el segundo momento, donde mostraremos, a partir de relatos densos, una vida concatenada conjuntivamente: Cecilia a través de los 21 años en los que encuentro a encuentro, clase a clase, transparentó su vida, su mundo.<sup>2</sup> Finalmente, en un tercer momento, daremos cuenta de un recorrido que pretende acercar la noción de “expansión biográfica” desde una mirada metodológica, instrumental y performativa para la reconstitución de un campo pedagógico sensible y atento a las vidas que hacen posible otros mundos vividos, sentidos y proyectados.

A partir del estudio de las biografías de los<sup>3</sup> profesores, que llamamos “memorables” (Porta, Sarasa y Alvarez, 2010) por las marcas o las “huellas” que dejaban sus “buenas” prácticas de enseñanza en la memoria de sus estudiantes, la investigación narrativa en educación constituye el campo de reflexión en el que me desarrollé en las dos últimas décadas. Junto a un conjunto de colegas y estudiantes, muchos de ellos devenidos hoy en amigos y/o en familia, cofundamos una comunidad académica en la que abrazamos cada vez con más fuerza la inefable potencia que caracteriza al modo de conocer, ser y saber narrativo. A pesar de que, a menudo, resulta difícil definirla en los contextos habituales de producción y circulación del conocimiento que habitamos, ello

---

2 La publicación del libro de Porta, L. y Alvarez, Z. (2018). *Pasiones; Cecilia Colombani*. Eudem: Mar del Plata da cuenta de ese espacio biográfico construido a lo largo del tiempo y de las proyecciones que para el equipo de investigación han tenido las categorías nativas emanadas de Cecilia como “nuestro objeto cuidado y hospitalario de estudio”.

3 A los efectos de facilitar la lectura del documento se utilizará el “masculino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les, profesores/as/es, las/los/es, docentes, etc).

no nos ha impedido habitar los bordes de su expansión performativa.

Especialmente durante las dos últimas décadas, las vidas de “otros” docentes me han interpelado tanto en mis investigaciones como en mis clases y en lo más íntimo de mi vida. Pero sobre todo me han permitido dislocar sentidos y producir movimientos sensibles en mi inmediatez, que pusieron en tensión las nociones clásicas que han reglamentado la investigación en Ciencias de la Educación. En mis propias indagaciones y las que dirigí con otros colegas, becarios y tesisistas, la expansión de lo biográfico 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 cocomponemos, asumir una primera persona para enunciar, preguntarnos por lo que ocurre en nuestra intimidad y restaurar una pedagogía vital (Porta y Yedaide, 2017).

Esta expansión incluso me llevó, más de una vez, a atravesar el umbral de lo aceptado en nuestras instituciones. O más bien, a sentir una transformación en los territorios que habitamos, especialmente en relación con el conocimiento que generamos y con el movimiento que nuestras producciones suscitan. En términos más formales y a modo de introducción del texto que aquí comparto, podría decir que en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 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. Sobre estos principios, compartiré este capítulo, intentando valorizar una serie de procedimientos que hemos aprendido a considerar desde el preguntar(nos) por los

modos en los que nuestro hacer en investigación potencia o debilita posibilidades vitales.

### Interludio autonarrativo

Siempre me gustaron los circos. Sobre todo los circos de pueblo. Papelito se llamaba el que llegaba algunas temporadas a mi pueblo. Y era mi padre, el mismo que en las noches de verano, en la vereda, me enseñaba a leer y conocer el cielo, el que me llevaba al circo. Me gustaban los trapecios, y los trapecistas que parecía que volaban buscando ese cielo donde la cruz del sur y la estrella polar se ven casi juntas. Quizás por eso, estas historias me llevaron a buscar esas constelaciones de manera abierta, sensible y con ganas de volar como el trapecista del circo Papelito. (RAN 1 – 01/04/20)

Arfuch (2005) da cuenta de la escena íntima contemporánea, se propone hacerlo en lo que denomina una especie de “plano detalle” que parte de la categoría bajtiniana de cronotopo (en el sentido que establece la correlación indisoluble de espacio, tiempo y afecto) y se centra en el análisis de la casa como cronotopo que a su vez despliega –casi en una lógica abismal exquisitamente trabajada– diversos anclajes cronotópicos: rincones, jardines, cajones, álbum de familia o postales. Y allí señala la importancia de estos “viejos” anclajes cronotópicos: las memorias personales, los testimonios y los recuerdos son espacios en donde lo público y lo privado están mutuamente implicados. A través del relato biográfico de Cecilia,<sup>4</sup> una de las

---

4 Un agradecimiento especial a Cecilia, con quien a lo largo de muchos años nos ha permitido ingresar no solo a sus clases, sino a su vida. María Cecilia Colombani es doctora en Filosofía, profesora titular de Filosofía Antigua y Problemas Especiales de Filosofía Antigua de la Universidad Nacional de Mar del Plata y codirectora del Proyecto de Investigación “Mundo Antigo y Cultura

“profesoras memorables” que he entrevistado biográficamente a lo largo de los últimos 21 años y sobre la que hemos coproducido conocimientos acerca de la docencia universitaria, las vidas y los registros narrados cruzados, quiero detenerme en ese “plano de detalle” del que nos habla Arfuch (2005). Ese plano detalle nos refiere a la intimidad y a lo cotidiano, pero también nos permite tirar del hilo de la historia, una historia que nos constituye como sujetos, que significa la presentificación de la vida y la narrativa de otros mundos futuros posibles. Lo íntimo adquiere sentido:

es ese elemento o ese medio donde un yo se despliega y se exterioriza, pero sin forzarse, sin pensarlo –lo que en verdad significa efusión. No se podría ser restringido, mezquino, mediocre, cuando se accede a lo íntimo. Lo que entonces nos hace descubrir lo íntimo, [...] no es nada menos que aquello que de golpe, por la posibilidad que abre, desbarata la concepción de un Yo-sujeto bloqueado en su solipsismo [...] Nos será preciso avanzar más dentro de lo que no dudaré en llamar lo inaudito de lo íntimo, tanto más inaudito en la medida en que es discreto, para abrir con nuevo impulso, siguiendo ese hilo, un camino hacia lo humano y hacia la moral, sondeando el nosotros que esto nos descubre. (Jullien, 2016: 27)

El aula es en este caso, el lugar donde se ponen de manifiesto esos “viejos” anclajes que dan cuenta de la condición performativa e íntima de la biografía, que opera como acto

---

Histórica: formas de dominación, dependencia y resistencia” en la UNMDP. Posee publicaciones nacionales e internacionales, como así también estancias académicas en universidades del exterior. Ha sido seleccionada por sus estudiantes como profesora memorable.

vital de transferencia, transmitiendo el saber social, la memoria y el sentido de identidad. La performatividad es una práctica y una epistemología, una forma de comprender el mundo o un lente metodológico, nos diría Diana Taylor (2015), o más bien, una forma de ser-estar-en-el-mundo (Coccia, 2011), como la narrativa. Depende de una inscripción narrativa, política y poética múltiple. La performatividad al narrar performa, lo cual implica repetición o reiteración, un proceso constante de reinscripción en la imposibilidad de que algo se repita tal cual una y otra vez. La performatividad disloca (puede ir a contravía) y por eso es profana, puede generar otros espacios para la producción de sentidos o puede actuar como un modo de experiencia disruptivo e impertinente que circula por los bordes. Por ello, la performativización de lo biográfico tiene la condición de que tiempo y cuerpo se disloquen a partir de la experiencia sensible, como las vidas y las clases que recuperamos en términos biográficos: atadas a vidas vividas, vidas narradas y vidas futuras.

El espacio biográfico tiene hilos sueltos que perturban la fuerza de la evocación (Archuf, 2005, 2018); a partir de ellos podemos marcar temporalidades, socialidades y territorialidades ancladas en recuerdos que ponen en juego sensibilidad y creación:

La emoción es una concatenación de cosas, eventos y percepciones inconexas. Podríamos preguntarnos cómo es posible la concatenación entre cosas que no tienen conexión. ¿Existen filtros y redes que hacen que el organismo humano sea sensible a los colores de las hojas de otoño, a la ternura de un gesto o al sonido de una canción? [...] Una concatenación conjuntiva no implica un diseño original que deba ser restaurado. La conjunción es un acto creativo; ella crea un número

infinito de constelaciones que no siguen las líneas de un orden preconcebido ni se hallan integradas en ningún programa. (Berardi, 2017: 19)

Este ejercicio singular de “concatenación conjuntiva” que haremos con la vida de Cecilia aparece en un punto único de territorio-tiempo-socialidad. Lo haremos a partir de la condición afectante de sensibilidades que nos permiten encontrar conexiones –correspondencia estética– entre cosas que no necesariamente tienen una implicación lógica. Esta dinámica tiene un “único criterio de verdad [que] es el placer de la conjunción: tú y yo, esto y aquello, la abeja y la orquídea” (Berardi, 2017:20). Cecilia y yo, hilos de nuestras historias conjugados sensiblemente para (re)constituir y (re)construir otras historias que merecen ser vividas y, por lo tanto contadas. En esa “concatenación conjuntiva” me gustaría jugar con la respiración como metáfora de una puesta en acto de esos hilos sueltos que perturban la evocación de la biografía y nos permiten la condición de vida. La respiración es el proceso mediante el cual los seres vivos intercambiamos gases con el medio externo. Consiste en la entrada de oxígeno al cuerpo y la salida de dióxido de carbono: inhalar en el primer caso y exhalar en el segundo. Finalmente, el tiempo de la relajación, el tiempo del sosiego nos permite volver sobre esa vida. En este apartado, voy a conectar *dos inhalaciones* y *dos exhalaciones* (Entrevista Biográfica 4, EBC 4) que, a su vez, me permiten dos momentos de *sosiego* (Relato Autonarrativo 2, RAN 2 y Entrevista Biográfica 5) que dan cuenta de la biografía de Cecilia, las concatenaciones de sentidos de esa vida puesta en acto. Cuando hablamos de conexión...

el marco conceptual cambia completamente. Con la palabra conexión me refiero a una implicación lógica

y necesaria o a la interfuncionalidad entre segmentos. La conexión no pertenece al reino de la naturaleza, sino que es un producto de la mente lógica y de la tecnología lógica de la mente. (Berardi, 2017: 22)

Para ello, haré mías sus palabras, cocompondré esa vida como una apuesta performativa de ser-y-estar-en-el-mundo, como una “mixtura” o cocomposición que disloca el sentido binario y transmuta en una disrupción profana que permite percibir, padecer y disfrutar la vida, un equilibrio singular entre los efectos antropológicos y estéticos de conjunción y conexión.

## **Conjunción y conexión. La voz de la respiración y las cronotopías profanas**

Primera Inhalación:  
el cuerpo como modo de instalación

En lo que respecta a mi perspectiva, el cuerpo es un modo de instalación. Un modo, y cuando aludo al concepto de instalación aludo a un modo de estar en el mundo, creo que el cuerpo nos instala en el mundo, fundamentalmente porque el cuerpo es discurso, el cuerpo habla. [...] No estoy tomando el cuerpo como una entidad biológica, estoy tomando el cuerpo como una metáfora, el cuerpo como una representación, como un logos, como un discurso que habla de nuestro modo de estar instalados en el mundo. Por lo tanto, no podría pensar, desde el ejercicio docente, una instalación en el ejercicio que fuera exclusivamente desde una dimensión noética. (EBC 4 – 10/12/18)

Pensar el concepto griego de *topos*. Que significa territorio, que significa espacio, pero que también significa condición. Es por nuestra condición de existentes humanos que podemos abrir territorio. El territorio no es una cuestión meramente física, del orden de lo físico o de lo geográfico, abrir un espacio compartido, ancla en nuestra posibilidad, o en nuestra condición o en nuestro estatuto, otra palabra, otra acepción de *topos*, en nuestro estatuto de existentes humanos. Porque somos existentes humanos, somos capaces de abrir espacios antropológicos. Y esto se abre, desde el cuerpo y desde las ideas. (EBC 4 – 10/12/18)

... Retiraría, en el ejercicio docente, una mera comunicación de intelecto a intelecto, que es solamente un aspecto del ejercicio docente, para pensar el segundo elemento que acabo de nombrar, que es de corazón a corazón y que en Jaspers tiene que ver con el reconocimiento del otro. Del reconocimiento del par antropológico. Ese reconocimiento, creo que involucra los afectos, e involucra las corporeidades, para poder salir de la frialdad de las ideas, para poder salir del congelamiento del concepto, que, en el mero ámbito del concepto, a mi criterio, no se suelen generar los ámbitos de empatía que favorecen un verdadero aprendizaje; para poder correrse de eso, es necesario una instalación desde los cuerpos. Desde los gestos, desde las miradas, desde una forma de sentir un territorio común que se está gestando, y esos territorios comunes que se van gestando, se sienten también corporalmente. Sensiblemente. (EBC 4 – 10/12/18)

## Primera exhalación: la empatía en clave significativa

Pienso el concepto de empatía en su raíz muy griega de sentir afección con y por el otro a partir de la palabra *pathos*, a partir del verbo *pathein*. Hay un sentirse mutuamente afectado, en la empatía. Y ese sentirse mutuamente afectado, es aquello que permite esa construcción de un *entre*, cuando uno puede descentrarse, del lugar del yo o del lugar del tú, estoy pensando en categorías antropológicas como las de Buber, en esa relación de un yo con un tú, el *entre* es ese espacio común que se haya precisamente o que es factible constituirlo a partir de esa empatía, en tanto cosentir, en tanto copadecer con el otro. Padecer en el sentido de afección mutua. Para que eso se dé me parece que tiene que haber un darse intelectualmente pero también desde una instalación del cuerpo. Con un cuerpo estático, con un cuerpo rígido, con un cuerpo desafectado, no se puede alcanzar esa instancia común, ese territorio de afección mutua. Me parece que el gesto, la sensibilidad compartida, y en lo sensible hay algo muy fuerte del cuerpo, puesto, porque lo sensible se apoya en el cuerpo, la sensibilidad está inscrita en el cuerpo, por lo tanto, sin ese gesto que acompaña, sin ese juego del cuerpo *performativo*, dando clases, aconsejando, escuchando, respondiendo, preguntando, todas las acciones que tienen que ver con el hecho docente, con la praxis, se acompañan con una afectividad afín, con una corporeidad, afín. Sin este juego, sin esta complementariedad entre la idea y el cuerpo, no creo que haya una transmisión eficaz, una transmisión que llegue al otro. [...] Tanto el afectar como el verse afectado abren una dimensión del sentido, construyen sentido, afectar, al otro,

y verme afectado por el otro, genera un territorio de sentido que quita al cuerpo de la mera dimensión biológica. Entonces, desde esa perspectiva sí, creo que habría un vínculo, redefiniendo, como estamos definiendo y por supuesto que no hay marco teórico en mí, te lo digo desde un juego de la experiencia, este atravesamiento de los sentidos pone a la corporeidad en clave significativa. El cuerpo como un significante. El cuerpo es un espacio donde se genera sentido. (EBC 4 – 10/12/18)

## Segunda inhalación: el cuerpo es tiempo

... Porque estos existentes humanos que somos, somos tiempo, casi heideggerianamente somos Ser y Tiempo, por lo tanto, el cuerpo es tiempo. El cuerpo se inscribe en una dimensión temporal. El tema es hasta qué punto, el cuerpo puede seguir, a partir de sus limitaciones temporales, transmitiendo la misma energía, o la misma pasión, la misma afección. Yo creo que es posible, pero indudablemente, indudablemente, en la medida en que el cuerpo es tiempo, en que el cuerpo está transido por un juego del deterioro, por un juego de la finitud, las posibilidades del cuerpo también se van limitando, ahora, sea este el cuerpo en el momento en que esté dentro de la historia, del individuo, siempre será un operador de sentido, el cuerpo opera sentidos. Fundamentalmente porque es lo que me instala, es la primera experiencia sensible que brindo, y que me brindo, y que brindo al par, es este cuerpo que me instala, con toda su teatralidad, eventualmente, ahora sí, es impensable pensarlo por fuera del tiempo, porque el cuerpo es tiempo. (EBC 4 – 10/12/18)

## Segunda exhalación: la performatividad como acontecimiento pedagógico

Me parece que sin esa apuesta por la performatividad, no hay acontecimiento pedagógico. Me parece que el acontecimiento adviene cuando se conjuga esa diáda complementaria entre el cuerpo que actúa y una cabeza que produce conceptos. No podría haber... el hecho, el hecho educativo, creo que es polifónico, y me parece que la polifonía se da en ese encuentro, en ese punto donde el acontecimiento se da, que es, un cuerpo que se expresa, y una cabeza que piensa. Uno podría pensar que la complementariedad es el cuerpo que piensa y la cabeza que se expresa. Un ida y vuelta por los distintos registros, que se ven en una primera instancia se ven como heterogéneos, me parece que lograr el diálogo entre la performance del cuerpo y el trabajo más puramente intelectual, que cuando se logra esa complementariedad es cuando se produce algo nuevo. (EBC 4 – 10/12/18)

... Si lo percibe, lo padece, lo percibe, y lo disfruta. Voy a los tres verbos que dije, los voy a abrir. Lo percibe porque yo tengo control sobre la situación de transmitir los conocimientos, yo sé lo que quiero hacer, yo sé que esto forma parte de cómo entiendo el juego educativo, por lo tanto hay una percepción de mí misma. Lo padece porque es agotador, yo puedo quedar agotada de una clase, y lo disfruto porque yo recibo un cariño enorme de mis alumnos. Por lo tanto, que lo vinculo a este modo de dar clases, a este modo de transmisión, donde entra el cuerpo, donde hay una cabeza que piensa, por lo tanto hay percepción, hay padecimiento, sobre todo

por el cansancio, sobre todo porque puedo quedar hasta dolorida, contracturada de una clase de cinco horas, por ejemplo, la voz, la voz que es una cosa tan vinculada al cuerpo, puedo quedar afónica de dar clases, elevando el timbre, yo tengo una cosa muy histriónica en torno a la voz, por lo tanto sí es muy pertinente la pregunta por lo que el cuerpo queda atravesado por múltiples acontecimientos. Es lo que me devuelve el otro de haber puesto ese cuerpo en funcionamiento, es lo que el propio cuerpo me dice, de cómo ha quedado, y es lo que yo percibo de ese cuerpo. (EBC 4 – 10/12/18)

### Interludio autonarrativo

“El circo qué lindo / el circo qué risa / monos con bastón, galera y camisa / Zapatos pintados y perros pintores / bailan una danza de muchos colores / El circo qué lindo / el circo qué risa” (Gran Enciclopedia de los pequeños, vol. 4). Era la colección que acompañaba la vida escolar, pero yo sabía este poema desde primer grado. Mi madre compraba y pagaba cuotas por mes de colecciones escolares, colecciones de geografía y diccionarios. Y también me daba la cuota mensual para comprar en la librería, los libros clásicos de cuentos y novelas adolescentes del momento que devoraba. Bazar El Siglo se llamaba y era mi alimentación en la niñez y adolescencia: despertó el amor y el disfrute por la literatura, por visitar las librerías en los lugares donde voy y por hacer que yo no vaya a los libros, sino que los libros vengan a mí. (RAN 2 – 2/04/20)

## Tirar del hilo de las historias. Casi sin respiración para lograr vivir<sup>5</sup>

### Primer sosiego:<sup>6</sup> el miedo al hueco del andén

La distancia entre el andén y el tren era enorme, fantasmagórica para los ojos incrédulos de una pequeña niña pueblerina que solía viajar muy poco en tren. Corría el año 1962 y el ritual se repetía con cierta frecuencia. El viaje era aterrador pero, al mismo tiempo, fascinante; tanto como suele ser aquello que resulta amenazante. Disfrutaba del trayecto y de la compañía acogedora de mi abuela materna. Era ella quien me regalaba la aventura de ir al centro, exactamente a la prooveduría bancaria, en el corazón de la ciudad. Maravillosa tienda, menor a Harrods, pero incomparable con lo que Morón ofrecía por entonces. Para una niña que apenas abandonaba su ciudad, aquello era un paseo fabuloso que unía tren y subte, dos me-

- 
- 5 Este apartado da cuenta de manera densa de las concatenaciones que encontramos entre dos registros biográfico-narrativos de Cecilia. El primero consiste en párrafos de una narrativa de su autoría, "Lo mejor que me pudo pasar en el viaje fue mirar el paisaje y seguir". Fue solicitada con motivo de la publicación del libro de la colección *Pasiones* y compuesta por su autora como tres microrelatos, de los cuales compartimos el primero. El resto de los retazos narrativos densos corresponden a la última de las cuatro entrevistas realizadas a Cecilia, esta el 4 de noviembre de 2019. El ejercicio que hacemos muestra la importancia de esta última entrevista ya que, desde la posición del investigador que cocompona la vida de Cecilia, nos permite comprender y "entrar" en lugares inhóspitos de su vida, lugares aún no habitados que explican no solo su mirada sobre el mundo, sino también la manera particular en que despliega sus clases, el vínculo con los estudiantes y, finalmente, la elección de su objeto de estudio: la filosofía.
- 6 El sosiego es un estado de relajación, de tranquilidad o calma. Después de inhalar y exhalar podemos entrar en ese estado que nos permite regenerarnos. En este caso, el estado de sosiego, compone la vida de Cecilia y nos permite interpretar mucho sobre lo que nos hemos preguntado. El miedo y el terror a caerse en el hueco del andén era una de esas preguntas que tiene respuesta hoy. Tirar del hilo de la historia nos permite eso: temporalidades abyectas que remiten a puntos de fuga en la vida de Cecilia que encuentran sentido hoy, para ella y para mí.

dios de transporte que he aprendido a amar. El viaje se completaba con la promesa de un rico té con masas en alguna confitería tradicional de Buenos Aires y un prolongado recorrido por aquel almacén que resultaba una travesía fantástica entre telas, jabones, manteles, sábanas, toallas, artículos de mercería... los mismos objetos que suelo comprar en mis viajes, en particular telas que luego descansan, sin destino alguno, en mis antiguos muebles.

Mamá me vestía con la mejor ropa y unas trenzas muy largas y tirantes completaban el cuadro infantil. Todo prometía un día de gloria, una pequeña joyita para una niña curiosa que no soñaba aún con la filosofía. Pero el hueco era terrible. Los andenes, tanto el de la vieja estación de Morón como el de Plaza Miserere estaban demasiado atiborrados y la fantasía infantil de caer por el hueco era una sensación ineludible de cada viaje. Luces y sombras de un ritual que esperaba con la alegría de la repetición festiva pero con la angustia insistente del hueco.

[...]

Con el tiempo, otros huecos poblaron mi curiosidad, ya adulta y filosófica. Quizás el *khaos* originario, aquel primerísimo que Hesíodo presenta en su Teogonía me haya capturado como el viejo tren Sarmiento. Retorno a ese abismo, a ese fondo sin fondo con la misma respetuosa ritualidad de aquel viaje iniciático de la mano firme y segura de la abuela Maruja, dulce iniciadora de mi infinito placer por los viajes que sostuvieron mi existencia, en particular por los viajes en tren.

Tal vez por ese motivo llegué por primera vez a Mar del Plata, a ocupar la cátedra de Filosofía Antigua, en un tren destartado que partió de la gloriosa estación Constitución un frío lunes de marzo de 2002. El terror por el hueco del andén había pasado, pero de todos modos, otros fantasmas se hicieron presentes. El tiempo, felizmente, los fue disipando.

Desde aquel hueco entre el andén y el tren muchos viajes marcaron un relato vital. Entre Morón y Plaza Miserere, muchos senderos se bifurcaron. Hace poco mi psicoanalista me dijo: “Cecilia, te llevás mejor con el afuera que con el adentro”. Es cierto. Cruzando el umbral de la puerta está el mundo, ancho y ajeno, para tomarlo en cada viaje. (RAN 4 – 7/02/2017)

## Segundo sosiego: el gesto espontáneo<sup>7</sup> de la intimidad

Entrevistador: La primera pregunta tiene que ver con un relato que vos narraste en el libro *Pasiones*: el relato de la mano firme de tu abuela Maruja en el momento del andén y el miedo al vacío. Ese miedo al vacío siendo tan pequeña, ¿no? ¿Vos podrías narrar otros momentos en tu vida que te hayan conmocionado tanto como este hueco en el andén? ¿Donde esa mano firme de tu abuela Maruja te reaseguraba la entrada, digamos, a la vida, por ejemplo? ¿Mencionar otras perso-

---

7 El gesto espontáneo tiene sus extensiones en la noción de experiencia como “tráfico constante en ilusión, un reiterado acceso a la interacción entre la creatividad y lo que el mundo tiene para ofrecernos. La experiencia es un logro de la madurez del yo para lo cual el ambiente suministra un ingrediente esencial. En modo alguno se la alcanza siempre” (Winnicott, 1990: 100). El gesto creativo se expresa en el pensamiento original, novedoso y en el gesto lúdico que se despliega en el Juego. En este sentido, para Winnicott la integración personal del individuo es la base de la psicología grupal.

nas u otras circunstancias que te han acompañado a transitarlas. Vos podrías recordar cómo tu cuerpo se vio afectado... si recordás algo...

Cecilia: Podría hilvanarlo con la historia de la abuela Maruja, de la firmeza de la mano de la abuela Maruja, podría pensarlo desde dos perspectivas: primero lo que significa una infancia marcada por una mamá enferma, la mía, con problemas psiquiátricos, psicológicos, y la presencia constante de la abuela, porque vivía con nosotros, mi mamá era su hija y era realmente la figura más fuerte, femenina, que había en la casa. La más sana, la de la abuela, se me ocurre entonces una primera vinculación con el rescate de este otro hueco, que significaba una mamá enferma. Y otro elemento de la infancia, una tía débil mental en el propio seno familiar. Yo creo que hubo una estrecha vinculación entre la enfermedad de mi madre y hacerse cargo de esta cuñada, era su cuñada, mi tía, me parece que la enfermedad de mamá mucho tuvo que ver con eso, y la abuela era una figura preponderante que salvaba una situación bastante caótica, ya sea por la enfermedad de mamá, ya sea por lo que significaba sostener a Aurora, así se llamaba mi tía, Aurora, una tía muy compinche de juegos, que yo recuerdo ambivalentemente, como una persona portadora de conflicto pero al mismo tiempo como una compañera de juegos. Puedo recordar a nivel del cuerpo... era muy chica [...] dolor seguramente por el miedo, miedo sentido en el cuerpo, por la enfermedad de mamá, yo tenía mucha percepción de esta enfermedad, ya era, era niña grande, miedo a que no estuviera, a que estuviera internada, pasaba largas temporadas en cama, en una casa muy oscura, que era mi casa paterna, paterna y

materna. En cama, con las luces apagadas, recuerdo que unas cuantas idas al centro, de esta cuestión fantasmagórica del tren estaban asociadas a irle a buscar medicamentos recetados por su psiquiatra, lo que se llamaba por entonces y creo que se deben seguir llamando, recetas magistrales, que alguien preparaba, me acuerdo que era la Farmacia Inglesa, en el centro, la que preparaba esos medicamentos que después mi madre tomaba. Yo creo que si hay algo en el cuerpo, seguiría siendo la imagen del temor, del miedo, pero no recuerdo otras cosas, afines a esto. Otra somatización, en el cuerpo, esa si la recuerdo era ante una situación de examen particular. Yo estudiaba inglés, desde muy chica, y tomaban exámenes en un liceo cultural británico, fuera del contexto del lugar donde uno aprendía, uno tenía clases particulares, de inglés, con una profesora, una profesora que simbólicamente sigue siendo una amiga muy íntima, que tenía, aquella profesora de inglés, pero se iba a Flores, a la sede de ese instituto cultural británico. Yo tenía, siempre, pero siempre, diarrea. Era casi imposible asistir, iba, pero con mucha dificultad porque el miedo, nuevamente, la angustia de ese examen, me producía una enfermedad, directamente... así que yo creo que fue una infancia tortuosa. Rescato en esa infancia, esta presencia saludable de la abuela, de la abuela Maruja. Que yo nombré en el relato. Pero si yo tuviera... que imaginar, un estilo de infancia, yo soy hija única, alguna vez ya te lo he dicho, es una infancia de soledad, de soledad de amigos, de soledad de primos, y creo que marcada por el temor. Por el temor a la pérdida, a la pérdida de la abuela, a la pérdida de mamá, la abuela en un momento dado se retira de la escena familiar más cercana, porque mi tío, que es su hijo, por ende hermano

de mamá, le construye una casa en Merlo, y la lleva a vivir con él, con lo cual para mí fue un impacto enorme, porque también se retiraba ese sostén. Papá era una figura muy desdibujada, porque mamá al tiempo no era una mujer eh, era una mujer frágil, en su salud mental, pero fuerte, al mismo tiempo, aun para la manipulación de su enfermedad, una mujer absolutamente convocante, una mujer que, cuando estaba bien, lideraba la situación familiar. Papá era una figura muy desdibujada en ese entorno, así que, lo que sí tengo claro, es que esto también tiene que ver con el cuerpo, que la infancia me marcó lo suficientemente el cuerpo y la cabeza como para ciertas elecciones de mis objetos de estudio. La historia de la locura de mi tía, o la debilidad mental de mi tía, cierto ámbito marginal, no por una familia marginal, sino porque la casa familiar, era un almacén, y un despacho de bebidas. Un despacho de bebidas de los tradicionales de la primera parte del siglo, bien de borrachos, bien de barras bravas, de la hinchada del Deportivo Morón, no un pub, no un bar, como entendemos a lo mejor contemporáneamente. Por lo tanto, toda una fascinación ulterior por lo Otro, por la categoría de la Otreidad, los estudios sobre Foucault, me parecen que están directamente asociados a esa infancia que escribió en el cuerpo, inclusive, sus caracteres. (EBC 5 – 4/11/2019)

E: En uno de tus últimos relatos nos dijiste que los días domingo tu ceremonia comienza en San Telmo, donde comprás las añosas tazas de té y café de loza que adorás, que te gusta mirar y que disponés junto a otros objetos en un orden festivo en tu casa, para ser miradas por otros. También hemos seguido tus publicaciones los días domingo por la tarde en facebook en

que disponés fotografías donde mostrás esa cotidianeidad en lo que has llamado “retazos de intimidad”. La pregunta es si esos retazos de intimidad dan cuenta de una instalación, un clima, una atmósfera de otro tiempo, ¿conectan con juegos de infancia que nos llevan a un viaje por tu vida y por tu casa, por la cocina, el comedor, la biblioteca, el patio? Pareciera que se desprenden algunos olores a lavanda, perfumes fuertes, crujido de muebles. ¿Qué nos podés decir de este juego, que nosotros también miramos, hay otros que lo miran, qué historias te imaginás y como se conecta esta dimensión de los objetos de tu vida con la vida pasada, presente o futura?

C: ¡Bien...! Yo no sé si esto lo he contado alguna vez , ¿vos tenías noticias de mi tía, débil mental? De Aurora no, muy bien.

E: Nunca nos contaste de Aurora, aparece hoy.

C: Aparece hoy, muy bien. Está íntimamente conectado. Todo. Las idas a San Telmo, el gusto por lo antiguo, el gusto por la vajilla. [...] Mi abuelo, mi abuelo Colombani, creo, creo no, intuyo por los relatos familiares, era un inmigrante que había hecho un cierto posicionamiento económico en una colonia piemontesa de la provincia de Santa Fe, de la región ganadera y agrícola, cerealera, tenía el almacén de ramos generales del pueblo, tenía los silos de acopio de semillas.

E: ¿Dónde era eso?

C: En María Susana, cerca de Cañada Rosquín, de Cañada de Gómez, ese sector. Bueno, entonces, pa-

rece ser que había una cierta tradición de regalos a fin de año, equivalentes a los regalos empresariales contemporáneos, muy bien, y les regalaban vajilla. Vajilla inglesa. Cuando se vienen a Buenos Aires, de Santa Fe a Buenos Aires, y después de algunos barrios y de estancias en la Capital, terminan en Morón, con el abuelo comprando ese almacén, comprando el fondo de comercio. Toda esta vajilla estaba en un sector de la casa, había muebles antiguos, bellísimos, que eran de mi abuela, que convivían con los de mi madre, con los de mi padre, son los del Facebook, que los he heredado yo. Muy bien, Aurora, se casaba, en su delirio erótico vuelta a vuelta. Cuando se casaba, en su imaginario, por supuesto, tenía como dos grandes imaginarios de los que yo participaba: uno, sentirse una artista, entonces competía con Nini Marshal, con las hermanas Legrand, era como una artista de radio, y jugábamos a la radio.

E: ¿Qué edad tenías vos ahí?

C: Muy chica. Seis años, cinco años, muy bien. O se casaba. Cuando se casaba, armaba su ajuar de novia, que era tradición, lo había visto en sus hermanas, en mis tías Colombani. Entonces, bajaba a escobazos, por lo tanto rompía aquellas tazas, aquellas teteras, aquellas chocolateras que estaban en esos muebles antiguos. ¡Se armarían unos kilombos! Te cuento, por esa actitud de Aurora, Aurora era una niña, estaba detenida en alguna edad mental que no sé exactamente cuál era, bueno, se armarían unos kilombos, no tengo registros. Entonces, siempre he pensado que yo compro para reponer lo que Aurora rompía, [sonrisas] no me cabe ninguna duda que este placer,

por esas historias, restituyen, de algún modo, el horror. Seguramente le pegarían, no había una familia contenedora para Aurora, claro, de ninguna manera, no había percepción de acompañar... su enfermedad desde otro lugar, no había formas de estimulación, nada, nada de lo que puede acontecer contemporáneamente. Aurora no escribía, Aurora no leía, era un otro al interior de esa familia. No me cabe ninguna duda de eso. Segundo tópico, a mi me daba vergüenza mi casa, era una casa alquilada, aquella bonanza del abuelo Colombani se detuvo, se disipó, o se gastaron todo, no sé, un tema, eso también era uno de estos secretos. No tengo idea, vos imagináte que el abuelo Colombani llegó a tener, cuando volvió de Rosario, el cine donde funciona actualmente la librería El Ateneo, la librería de la calle Santa Fe. Bueno, quedó nada, nada, absolutamente de Colombani, nada de aquella bonanza, han perdido casas, casas por no pagar los impuestos, por no hacer las sucesiones correspondientes, una familia de una imprevisibilidad pocas veces vista, de un deterioro interno pocas veces visto. Papá nunca pudo, ni papá ni mamá nunca pudieron prever nada, ni jubilación, ni obras sociales, nada. A papá lo terminé manteniendo yo, pagándole su obra social, una cosa de mucho deshecho. La casa se nos venía abajo, literalmente, alquilada [...] otros viajes, otros viajes dolorosos, que imagino, eh, el contar la plata para el alquiler de esa casa, y llevarlo, cada cuatro o cinco meses a Merlo. Iba con papá, también en el tren, a pagar el alquiler. Yo tenía mucha vergüenza de mostrar mi casa, tenía mucha humedad, paredes descascaradas... vos te podés hacer la imagen perfectamente de una clase media que se fue cayendo, cayendo, cayendo... Creo que esos retazos de in-

timidad tienen que ver con algún... Mi casa es muy linda, muy cálida, está llena de objetos, de objetos de los viajes, muy cuidada, y creo que tiene que ver con esa transparencia que no es solamente un objeto de museo, mi casa es muy transitada, transitada por hijos, por nietos, transitada por amigos, transitada por colegas, transitada por grupos de estudio, tiene que ver con abrir la casa, toda aquella casa que no se podía abrir cuando era chica, cuando era joven.

[...]

E: Estos relatos, que salieron a la luz en esta entrevista, ¿podrían tener conexión con tus clases? ¿Con la manera particular de prepararlas, de brindarlas, de ser hospitalaria con los estudiantes, de la resonancia emocional que producen?

C: Yo quiero que las clases sean luminosas, luminosas, exactamente en ese sentido de que se vea claro. De que se me vea clara a mí, que no tengo dobleces, eso es algo que me importa mucho, y creo que se nota y que retorna en el cariño que me tienen los alumnos. Me parece que es una construcción, una construcción subjetiva, un modo de estar instalado en la situación que retorna en afecto. Como que no puedo, no los voy a cagar. Que las cosas están claras de antemano.

E: En esa situación, ¿tienes conciencia de tu cuerpo? ¿O te dejás llevar...?

C: Me dejo llevar pero tengo conciencia de cierta teatralidad del cuerpo y tengo conciencia de que el cuerpo se cansa. Estoy teniendo conciencia de que

el cuerpo se cansa cada vez más. Porque implica una puesta del cuerpo indudablemente.

[...]

E: ¿A qué edad tuya se fue tu madre, tu abuela y tu tía?

C: Muy bien. A qué edades, la abuela, la abuela se fue a Merlo a vivir, en ese formato se fue a vivir alrededor de los 12 o 13, definitivamente, a los 19 míos [se refiere a la muerte de su abuela]. Aurora, mi mamá muy enferma, muy enferma, Aurora termina en un cotolengo, de Don Orione, le dan una paliza descomunal, en el cotolengo. Mamá se entera, se lo dice una persona que colaboraba con las monjas. Te diría que Aurora era en el cotolengo como una doctora en teología de aquellos monstruos que la rodeaban, años luz de aquellas, una visita familiar para mí de los domingos, los cotolengos, ahí hay otro contacto con la otredad, con la locura y con la monstruosidad. En realidad, le dan una paliza enorme y mi mamá devuelve con una brutal paliza a la monja que le pegó, la retira del cotolengo y termina en un asilo de ancianos en San Nicolás. Aurora se debe haber ido a los 30 años míos. 30, llegó a conocer a dos de mis chicas. Mi mamá muere con 70 y pico, joven, yo tendría 50 y pico.

E: Y tu padre...

C: Papá hace tres años. Yo tendría 60.

E: Una vida muy marcada por las mujeres, por la abuela, por tu tía, por tu madre.

C: Sí, sí, muy marcada, por tías, todas tías, los únicos que, los únicos elementos masculinos [eran] los maridos de estas tías, de estas tías maternas, mamá se encargó. Yo creo que las cosas son construidas, pero entre mamá y papá se encargaron de que el único personaje femenino que quedaba cercano fuera singularmente Aurora. Papá tenía otras hermanas con las que no se trataban. Entonces una vida marcada... todas primas mujeres, todas tías mujeres, muy femenina, una historia muy femenina, sí, muy femenina, yo tuve todas hijas mujeres...

E: Bueno, bueno, esto dará para otra investigación. Muchas gracias por abrirte de esa manera.

C: Son mis amigos ustedes. (EBC 5 – 4/11/2019)

## **Cocomposición y entendimiento especular**

Este ejercicio de cocomposición empática de la vida de Cecilia a través del tiempo y con una diversidad de instrumentos lo denomino “entendimiento especular” (Berardi, 2017:23). La empatía es fuente de conjunción, es comprensión empática. El equilibrio que definimos más arriba entre conjunción y conexión se pone de manifiesto en esa cocomposición empática de la vida. En términos de Bifo Berardi, llamo...

conexión al tipo de entendimiento que no está basado en una interpretación empática del sentido de los signos e intenciones que vienen de otro, sino, más bien, conformidad y adaptación a una estructura sintáctica. [...] La oposición entre conjunción y conexión no es,

sin embargo, una oposición dialéctica. El cuerpo y la mente no son reductibles de manera opuesta ni a la conjunción ni a la conexión. Siempre hay una sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo, así como siempre existe una sensibilidad conjuntiva en un cuerpo humano formateado en condiciones conectivas. Es una cuestión de gradientes, matices y trasfondos, no de oposición antitética entre polos. (Berardi, 2017: 26)

En este conjunto complejo yuxtapuesto de conjunciones y conexiones la categoría de cronotopo nos permite dar cuenta de que el tiempo se condensa, el espacio se intensifica y ambos son indisociables de un valor emocional. El cronotopo tiene una dimensión configurativa: la casa, los rincones, los diarios íntimos, los objetos. Si lo profano puede definirse como lo irrespetuoso o lo extraño, romper la noción de temporalidad y espacialidad clásicas para abordar biográficamente la condición afectiva en la investigación educativa lo transforma en una cuestión vital. El “punto de fuga” de la condición profana de una biografía performativizada en una clase, una vida o un relato nos remite a dislocar de manera impertinente las formas de enseñar y aprender: nos permite jugar al juego de buscar excepciones. Tocar la fibra, nos diría Sedwick (2018), a partir de romper las rutinas más afianzadas de nuestro pensamiento transforma las prácticas cognitivas en afectivas y afectantes: desarrolla una pedagogía no dualista ya que resiste a dejarse moldear de manera lineal. Tocar la fibra, percibir la textura es estar inmerso en un terreno de narración activa que lanza hipótesis y actúa sobre ellas a lo largo del tiempo, que nos lleva a reorganizar la condición espacial e incluye otras cuestiones: ¿cómo se convirtió en eso?, ¿qué puedo hacer con ella? Tocar es siempre querer llegar a alguien, acariciar, levantar, conectar o envolver, y

es siempre, también, entender a otra gente o a las fuerzas naturales que efectivamente han hecho lo mismo antes que nosotros (Sedwick, 2018).

Cecilia toca la fibra con su vida, con sus clases y con su cuerpo puesto en las clases. Con temporalidades y espacialidades difusas. Cecilia respira: inhala, exhala y se da tiempo para el sosiego, no como una condición biológica de la vida, sino como una apuesta experiencial por recuperar el afecto y la emoción que permite alcanzar una vida soportable. Cecilia logra abrir el discreto camino de lo íntimo, ella misma da un vuelco desde un afuera a un adentro compartido y vive inagotablemente de las “nimiedades” de lo cotidiano, los retazos de intimidad que le permiten descubrir lo inaudito de estar cerca (Jullien, 2016): estar cerca con la abuela Maruja, estar cerca con Aurora, estar cerca con su madre, estar cerca con su padre, estar cerca con sus estudiantes y su familia, estar cerca con sus amigos. Cercanía biográfica en temporalidades dispersas, memoria que le permite recuperar una narrativa palpable y sentida que denota transparencia donde hubo oscuridad, desmesura donde hubo prudencia, seducción donde hubo miedo, manía y terror, memoria donde hubo olvido, tranquilidad y cordura donde hubo locura. La afectación sensible a flor de piel.

### Interludio autonarrativo

Yo naturalmente, no sé bien qué es la vida, pero me he determinado a vivirla [...] Quiero aprender cuánto pueda, quiero probar el sabor de lo que se me ofrezca. Deseo tener hijos, plantar árboles, escribir libros. Deseo escalar montañas y bucear en los océanos. Estoy dispuesto a que la lluvia me moje y a que la brisa me acaricie, a tener frío en invierno y calor en verano. He

aprendido que es bueno dar la mano a los ancianos, mirar a los ojos de los moribundos, escuchar música y leer historias. Apuesto a conversar con mis semejantes. Me levantaré por la mañana y me acostaré por las noches, me pondré bajo los rayos del sol, admiraré las estrellas, miraré la luna y me dejaré mirar por ella. [...] Quiero hacer amigos. Enterrar a los muertos. Acunar a los recién nacidos. Quisiera conocer a cuantos maestros puedan enseñarme y ser maestro yo mismo. Trabajar en escuelas y hospitales, en universidades, en talleres... Y perderme en los bosques y correr por las playas, y mirar el horizonte desde los acantilados [...] La vida es un viaje espléndido, y para vivirla solo hay una cosa que debe evitarse: el miedo. (D'ors, 2016: 92)

Sara Ahmed (2019: 240) plantea que es preciso dedicar mayor reflexión a la relación que se establece entre la lucha de las personas por alcanzar una vida soportable y las esperanzas aspiracionales de la buena vida. A partir de una condición esperanzadora de “lo *queer*”, rechaza toda clasificación y procura un mundo sin fronteras y de igualdad entre personas diferentes; es decir, promueve el derecho a la indiferencia, a ser tratados iguales pero diferentes. La raíz latina de la palabra aspiración viene de “respirar”. En palabras de Ahmed, la lucha de o por conquistar una vida soportable, es una lucha por tener dónde respirar. Cecilia encuentra como y donde respirar libremente y junto con el aire, viene la imaginación. Y junto con el aire vienen las posibilidades de libertad. En términos de la vida de Cecilia –y de la mía–, acaso esta no sea otra libertad que la de sencillamente respirar.

## Temas, problemas e instrumentos: líneas de fuga de la expansión biográfica<sup>8</sup>

Tres dimensiones regulan la “expansión biográfica”. Cuando nos referimos al concepto de expansión estamos dando cuenta de la noción de ampliación. En este caso, la condición biográfica, el entendimiento y la comprensión de una vida se profundizan a partir de una triple dimensionalidad de la expansión:

La primera, en términos afectivos y afectantes. Esto nos ha significado posicionamientos ético-políticos-ontológicos con respecto a la narrativa y es el paraguas que nos ha permitido regular las otras dos dimensiones. Los apartados que anteceden dan cuenta de esa dimensión. La perspectiva narrativa no es solo un tipo de investigación, sino que además invierte la ecuación y enfatiza que la investigación es un tipo de narrativa. Es una práctica subversiva que instala una pregunta allí donde la ciencia clásica no espera que lo haga. Como profesores e investigadores ante el creciente desafío que compartimos en nuestra comunidad, creemos que escribir de un modo autobiográfico no altera el lugar que ocupamos como investigadores, sino que otorga un necesario consuelo: el saber que hay alguien detrás. Esta práctica, además, se despega del sujeto escondido que generalmente se expresa en las ciencias sociales y en la filosofía occidental, pues creemos necesario romper la deslocalización (étnica, racial, sexual, de clase y de género) que produce una desconexión en la epistemología y la producción de conocimientos (Castro Gomez y Grosfoguel, 2006).

---

8 Parte de estas discusiones las planteamos en Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. En *Revista Interterritorios*, vol. 4, núm. 7, pp. 165-183. Cururu: Universidad Federal de Pernambuco.

El enfoque (auto)biográfico-narrativo cuestiona la autoridad de los relatos oficiales y, en la línea propuesta por Contreras Domingo (2016), demuestra que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso propio de creación. Lo educativo apela a algo que no está en lo que pasa, sino en un modo de preguntar(nos) por eso que pasa y que remite a su sentido, su deseabilidad y su posibilidad, “pero que también se desvela con sus dudas, sus incertidumbres y sus confusiones” (Contreras Domingo, 2016: 40). Reconocer tal sentido, implica mirar a la educación no como un objeto que se estudia desde fuera, sino como una experiencia que se mira desde adentro. Más que tocar lo delicado, sutil y misterioso de la educación, de lo que se trata es de dejarse tocar. Contando historias y exponiendo situaciones vividas también nos incrustamos en ellas. Lo importante de esta historia no consiste en satisfacer nuestra curiosidad por lo que pasó, “lo que importa de ella es lo que hace con nosotros y lo que nosotros hacemos con ella” (Contreras Domingo, 2016: 42).

La experiencia de este grupo está atravesada por el uso del enfoque biográfico-narrativo, tensionado a la vez por miradas más radicalizadas del uso de la narrativa en la educación y por los estudios culturales. La mirada cultural en la educación (Dewey, 1967; Bruner, 2003; Mc Laren y Kincheloe, 2008) propone una perspectiva que se preocupa por resaltar el pensamiento propio y las marcas locales, así como también por habitar nuestros espacios con una profunda bandera epistemológica y política que recoge una pregunta ontológica: ¿quiénes somos y cómo llegamos hasta aquí?

Se hace necesario resaltar que la mirada autobiográfica se desarrolló en simultáneo con el reconocimiento de una dimensión colectiva de nuestro trabajo: del encuentro y el reconocimiento de cómo nuestras investigaciones personales

e individuales no solo se alimentan entre sí, sino que además constituyen una conversación propia y una comunidad de trabajo. Una comunidad en la que unos a otros nos habilitamos, nos autorizamos a habitarlos y nos agenciamos a valorizar y reconocer nuestro trabajo. Una comunidad que apuesta a atravesar con nuestra propia vida lo que pensamos, sentimos y hacemos y que, a pesar de los contrastes y contradicciones, apunta a un equilibrio de voces mediante la atenuación de las más altas y la elevación de las más bajas (Bidaseca, 2010).

En efecto, en los últimos años el grupo ha sacado a la luz un gran número de publicaciones nacionales e internacionales, ha desarrollado actividades académicas de posgrado y encuentros científicos y ha promovido redes de académicos y profesionales en Argentina, el resto de Latinoamérica y Europa en torno a la formación del profesorado desde la perspectiva narrativa. A partir de los trabajos incipientes sobre buena enseñanza en los profesorados, hasta la definición de agendas pedagógico-políticas que funcionen como alternativas a los enfoques tradicionales de la formación docente, la producción del grupo es hoy un referente por sus desarrollos en el enfoque (auto)biográfico narrativo, la profundización en las indagaciones sobre la emoción, los afectos y las pasiones en la enseñanza, el giro hacia el pensamiento descolonial y la redefinición de condiciones para la didáctica del nivel superior (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015).

Finalmente, hay otra dimensión que se coconstituyó con lo autobiográfico y que alude a la formación. Narrar vidas reflexionando sobre el lugar que ocupamos allí quienes las narramos y animarse a recoger la intimidad que habitamos son, en sí mismas, experiencias de formación. Experiencias educativas, aprendizajes que ubican a la investigación en el aprender y no solo en el enseñar. Lo autobiográfico es, para nosotros, no solo objeto de reflexión sino sujeto de ella, y

constituye catalíticamente un espacio terapéutico, como lo es la enseñanza en algunos de los relatos de los profesores memorables (Porta, 2017), y sobre todo un espacio para reconocer(nos), en el sentido de que la perspectiva (auto) biográfica invita al conocimiento de sí.

La segunda dimensión de la expansión tiene que ver con las cuestiones temáticas abordadas en los distintos proyectos grupales y tesis doctorales de miembros del equipo de trabajo. En una primera etapa, entre 2003 y 2007, es posible advertir ciertos intereses teórico-conceptuales que coincidieron temporalmente con la evolución de los primeros dos proyectos. Las preocupaciones iniciáticas del grupo estuvieron puestas en la conceptualización de la buena enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza en el marco de la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1997), principalmente en la formación del profesorado. Indagar acerca de la buena enseñanza a partir de las narrativas de los sujetos implicados en esta se convirtió en el inicio de un camino altamente subjetivo para los investigadores del grupo. En lo que respecta a la metodología e instrumentos de recolección e interpretación de datos, en dicha etapa se administraron encuestas a estudiantes avanzados de las diferentes carreras de los profesados de la Facultad de Humanidades y, a partir de los resultados, se identificaron aquellos profesores considerados ejemplos de buena enseñanza por sus estudiantes. Aquí la identificación de las buenas prácticas de enseñanza ofreció las claves para su caracterización, vinculadas al docente reflexivo, respetuoso, apasionado por su trabajo y fundamentalmente comprometido con la tarea, que brinda información clara y busca la permanente reafirmación de la experiencia de la enseñanza y los procesos de aprendizaje (Porta, 2006). En un sentido más ligado a la expresión concreta de estos rasgos, los primeros proyectos también recogieron significativos hallazgos en relación con

el discurso áulico y la prevalencia de la actitud dialógica. Fue interesante descubrir en este punto la dimensión moral de la buena enseñanza, recuperada por los docentes y alumnos como forma primordial de caracterización del buen profesor.

A partir de ello se suscitaron nuevas indagaciones respecto del aprendizaje de la docencia, considerando los hitos y personajes que en la formación profesional docente son contundentes como influencias persistentes en la identidad y el desempeño del profesor. Interesaba entonces profundizar en la génesis de ciertas representaciones, convencidos ya de que las respuestas novedosas podían hallarse en la vida misma, y no tanto en los contenidos de la educación formal. Por tanto era necesario comprender estos aprendizajes por fuera, en paralelo a los currículos prescriptos en el profesorado y en la formación académica.

Es por ello que, en una segunda etapa, transcurrida entre 2008 y 2013, se abordó la vida misma de los grandes profesores, tanto en su dimensión biográfica como en los aspectos culturales e interpersonales que integran la trama de las experiencias vitales y sirven de alimento y marco a sus representaciones y sus idearios (Goodson, 2003). Los proyectos de investigación emprendidos entre 2008 y 2011 se ocuparon del estudio de los docentes a partir de sus propias voces, entendiendo que los relatos ofrecen interpretaciones pedagógicas que generan textos pedagógicos (Litwin, 2008). Categorías potentes surgieron de las entrevistas en profundidad administradas a seis profesores señalados por sus estudiantes como buenos docentes. En dicha etapa, a diferencia de la anterior, las entrevistas recorrieron la vida personal y profesional de los mismos, como así también sus propias concepciones sobre la enseñanza y la formación de docentes en términos del carácter social, histórico y territorial de la vida de los sujetos. En

este sentido, el lugar de la experiencia es el registro sobre el que se profundizó y nos permitió, a partir de dichos relatos (auto)biográficos, que emergieran categorías significantes para conceptualizar la docencia.

De ellas, la docencia como “viaje odiseico” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010: 97) se transformó en la más emblemática, una categoría nativa que da cuenta de la trayectoria profesional que se embarca en las aventuras del conocimiento. Los “mentores” y “profesores memorables” también surgieron como categorías en los relatos para nombrar a aquellos que han trazado huellas en la identidad docente, que han mostrado (más que enseñado intencionalmente) un camino, una forma de ejercer la docencia o de recorrer una disciplina. Algunos entrevistados mencionaron el afecto, mientras otros usaron palabras como el amor o la pasión, excomulgadas del territorio curricular prescripto para la formación docente pero fuertemente constitutivas de la identidad (Álvarez, Porta y Sarasa, 2012). Esta irrupción de la pasión como motor de la enseñanza nos situó en “las fronteras de la investigación educativa, en territorios negados y aún algo incomprensidos a los que nos hemos ocupado concienzudamente desde entonces” (Porta, Alvarez y Yedaide, 2014: 1180). En las entrevistas de esta etapa, la intimidad de lo personal y lo profesional se hizo aún más evidente, se reveló el interés de los profesores por generar un aprendizaje y se visibilizó un alto grado de metacognición en las prácticas de la docencia y en su impacto.

La tercera etapa que constituye esta cartografía (auto)biográfica del GIEEC corresponde al período 2014-2016, donde seguimos sosteniendo la actividad a través de distintos proyectos, en los cuales se produce una expansión de lo (auto)biográfico no solo en términos metodológicos-instrumentales sino en términos ontológicos. Las investigaciones realizadas en este período son testigos y protagonistas de una

expansión narrativa hacia nuevos objetos de estudio, que profundizan las dimensiones líricas y épicas de los relatos. Categorías como el *humor* como recurso didáctico, la *resonancia emocional*, la conceptualización del estudiante como *par antropológico* y la *enseñanza rizomática* expresaron otras aristas en el campo de la buena enseñanza (Porta, 2015).

En este tercer momento el GIEEC albergó en su interior cuatro proyectos que le otorgaron múltiples dimensiones a lo biográfico-narrativo. Uno de ellos consistió en el abordaje narrativo de la biografía escolar en las prácticas profesionales de estudiantes residentes del profesorado de inglés. Otro desarrolló la indagación narrativa a partir de relatos identitarios de estudiantes de la carrera del profesorado en inglés de la misma facultad. En el tercero se habilitó la indagación de recorridos biográficos en instituciones de educación alternativa o no formal de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Finalmente, la cuarta línea mantuvo el abordaje inicial biográfico-narrativo de los profesores memorables, sus vidas, sus pasiones y sus prácticas en las aulas de la universidad. Otro de los rasgos enriquecedores de esta etapa fue la incorporación de la perspectiva descolonial en el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación superior. Las perspectivas descoloniales habilitaron posibilidades de comprender no solo las tradiciones que sostenemos en los escenarios académicos sino también las resistencias a traer a nuestros entornos una experiencia humana más vivida, local e inmediata (Porta y Yedaide, 2015; Yedaide, Alvarez y Porta, 2015).

En este tránsito entre la forma legitimada y admitida de entender las diversas formas de conocer, podemos decir que hemos superado en gran medida la necesidad de justificar *lo cualitativo* en las ciencias sociales y humanas, lo cual puede y debe ser visto como una conquista semiótica sustantiva en términos de los usos y fines de la investigación. Esto implica,

por un lado, el necesario abandono de las pretensiones universalistas y objetivistas y la restitución del agenciamiento político por el otro (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015). En efecto en la gramática de las nuevas formas de investigar se procuran medios eficaces para generar validez dialógica, (auto)reflexiva o contextual (Denzin y Lincoln, 2012), aun cuando esto implique la creación o invención de nuevas herramientas. Más aun, el desprendimiento de la práctica de investigación cualitativa clásica fue acompañado por una validación de los datos que se corrió de la triangulación de los instrumentos para reparar en una intención prismática. De este modo partimos de la idea de la polifonía para la interpretación de los relatos y de la cristalización para dar cuenta de esa polifonía de voces y miradas interpretativas. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, al tiempo que permite avanzar por distintos caminos (Porta, 2017).

Es importante dar cuenta de la expansión temática de la perspectiva biográfico-narrativa en la investigación. No solo se da en la secuencia temática de los proyectos de investigación del equipo, sino también en las tesis doctorales de sus miembros. En este sentido, podemos dar cuenta de las siguientes líneas expansivas de las tesis terminadas y evaluadas:

En el campo de la formación docente, se destacan la tesis de María Cristina Sarasa (2017) denominada *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del Profesorado en Inglés*; la tesis de Silvia Branda (2017): *Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*; la tesis de Claudia de Laurentis (2019): *La Formación del Profesorado: identidad*

*profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el Ciclo de Formación Docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP; y la de María Graciela di Franco (2019): El Campo de las Prácticas Profesionales en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa.*

En el campo de la posición afectiva y afectante de la educación ubicamos la tesis de Graciela Flores (2018): *Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores universitarios memorables*; la de Susana Lazzaris (2020): *Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades de la UNMDP*; y la de Sebastián Trueba (2019): *Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata.*

En el campo de las políticas públicas en educación se destaca la tesis de Jonathan Aguirre (2018): *La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)*. En el campo de la historia de la educación la de Francisco Ramallo (2017): *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940.*

En el campo de las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior destacamos la tesis de María Cristina Martínez (2017): *Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en el Taller de Diseño Arquitectónico "A" de la FAUD. UNMDP*. Finalmente, en el campo de la pedagogía y la enseñanza como objeto de estudio la tesis de María Marta Yedaide (2017): *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP.*

La línea temática de los proyectos de investigación desde el año 2003 muestra las etapas por las que la producción grupal en torno a la narrativa fue pasando, mientras que las tesis doctorales asociadas a esos proyectos dan cuenta de la diversidad temática desde la que habitamos la narrativa autobiográfica.

La tercera dimensión de la expansión biográfica es en términos instrumentales. En los diversos proyectos de investigación y tesis doctorales se utilizaron una diversidad de instrumentos que habilitaron una polifonía de voces y registros (auto)biográficos de acuerdo al objeto indagado. En esta etapa el GIEEC profundizó el uso de las entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y adscriptos de los profesores memorables, se desarrollaron grupos focales con los mismos docentes y con los graduados adscriptos y entrevistas biográficas a sus equipos de cátedra. Asimismo se realizaron etnografías del aula con el objetivo de captar los sentidos y las significaciones que aquellos docentes memorables ponían en juego en la práctica áulica (Rockwell, 2009). Estas se grabaron y filmaron, previo consentimiento de los observados, para confeccionar un registro narrativo que enriqueció el análisis. Dichos registros fueron complementados con diarios de campo, que se constituyeron en *documentos narrativos* (Suárez, 2015).

Por último, en la etapa actual o de consolidación de la expansión de lo (auto)biográfico se presentaron nuevos desafíos que trascienden el campo de la formación de formadores y se adentran en cuestiones epistemológicas, imbricadas necesariamente con la educación en su sentido más amplio. Las investigaciones en torno a las políticas públicas en educación, la historia de prácticas pedagógicas y las identidades docentes encontraron en la (auto)narración de los protagonistas y en la metanarración del investigador instrumentos privilegiados de interpretación de datos

y documentos narrativos complejos. Estos nuevos objetos de investigación están siendo abordados e interpretados a partir del enfoque (auto)biográfico-narrativo que habilita abordajes alternativos y desde prismas novedosos, lo cual posibilita advertir significaciones que solo pueden encontrarse a partir del uso de dicho enfoque.

La elección epistémico-política por el enfoque (auto)biográfico-narrativo en una etapa de la investigación y ampliado luego hacia otras herramientas y metodologías de indagación como las historias de vida, las observaciones participantes y no participantes, los grupos de discusión, los análisis de documentos oficiales y los registros (auto)etnográficos ha potenciado la posibilidad de acceso a conocimientos que, lejos de manifestarse con la rigurosidad y monosemia de las teorías científicas, se presentan con las ambigüedades, plurivalencias y consistencia híbrida de las teorías explicativas más intuitivas o personales, de especial “valor en cuanto atesoran los fundamentos o sentidos finales y trascendentes de la enseñanza” (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015: 32).

Lo aquí narrado constituye una suerte de (auto)biografía del GIEEC, cuyo propósito fue dar cuenta y compartir con la comunidad académica lo que hemos denominado en esta última etapa de trabajo como la expansión de lo (auto)biográfico. Expusimos aquí de modo recursivo las diversas etapas que protagonizó el GIEEC, desde su constitución en 2003 hasta los últimos proyectos, para dar cuenta de la dimensión (auto)biográfica que despertó el enfoque biográfico-narrativo en nuestras producciones. A lo que también agregamos que una línea no poco importante está asociada a ampliar el optimismo en la investigación educativa, preocupándonos por lo bueno y lo valioso de nuestras prácticas y nuestros viejos y nuevos discursos esperanzadores. En ese sentido, desde una perspectiva preocupada por señalar

los vicios de ese relato, dejar atrás el reclamo ha sido para nosotros un gran desafío, así como superar de una lectura atenta a marcar deficiencias en pos de otra que posibilite constituir otras autoridades. La entrada y permanencia en lo autobiográfico se produjo incorporando otros registros, más sensibles y emotivos que los utilizados en el modelo clásico de la ciencia (Denzin y Lincoln, 2012).

### Interludio autonarrativo

Me gustaba mucho ir a su casa. Maternalmente acompañó mi niñez y entrada a la adolescencia. Se fue definitivamente a mis 14 años cuando ella tenía sus 80. No fui a verla en la despedida. La recuerdo de muchas maneras, pero estas experiencias fueron vitales para mi vida después. El primer recuerdo es la sala, que se abría siempre para mí pero solo era para las visitas: el comedor, con una araña de cristal de la época, con una biblioteca que era mi atención. Me veo sentado en el suelo leyendo esas colecciones que hoy conservo en mi biblioteca. Conocí sobre todo libros de historia: la colección *Los hombres de la historia*; la *Historia Universal* de Seignobos, libros acerca del mundo antiguo. Ahora percibo la especial conexión con Cecilia. Esos libros despertaron mi amor por la historia, las múltiples historias que nos conforman y las complejas historias que podemos vivir. El segundo recuerdo es la planta de mandarinas que tenía en su patio. Me subía al árbol para bajarlas cuando estaban entre verdes y maduras. Miraba el mundo desde ahí, las nubes dibujaban figuras en el cielo del pueblo. Me froto las manos y aún hoy sale el olor a la cáscara de mandarina. También tenía una planta de lilas y otra de magnolias. Árboles que, luego, me regalaron y que supimos cuidar en el

jardín de nuestra casa como recuerdo que me acercaba a ella y su memoria. El tercer recuerdo son las historias que contaba. Quizás por eso me gusta escuchar tanto las historias que guardamos en la memoria y el valor de lo biográfico como motor que nos mueve. Hacía milanesas como nunca volví a comer. Araceli se llamaba, era maestra normal, era mi abuela. Y me enseñó el amor por los viajes, por las historias que se cuentan y que se escuchan, la naturaleza y sus olores, colores y sabores. (RAN 3 – 2/04/20)

## **Descomposiciones, performatividades y (auto)biografías: líneas de fuga de la expansión narrativa**

Las respiraciones que narramos en este texto con la voz de Cecilia enraízan la expansión de lo biográfico, resaltando especialmente las líneas de fuga que impulsa la narrativa, en un movimiento para pensar y sentir una exploración sensible, con una vocación por el sentido vivo de la enseñanza y de la docencia. En tal sentido es que escruto esta íntima y minúscula experiencia como una instancia para desplegar un capital performativo, en tanto que contribuye, simultánea y contradictoriamente, a reproducir tanto como a crear sentidos. Entonces, investidos de una potencia retórica, afectante en los planos simbólico y material del discurso, investigamos sobre la docencia, la vida y la enseñanza, a pesar de que su condición –performatica– implica un grado de repetición o reiteración en constantes procesos de (re)inscripción, que también, (re)escriben una diferencia insalvable entre el discurso recuperado y discurso a recuperar.

Desde aquellas cronotopías profanas, destacamos tres líneas de fuga en nuestro trabajo con la investigación

narrativa en particular y con la expansión de lo biográfico en particular.

La primera de ellas es epistemológica y realza mi voz y la de Cecilia alrededor de la “descomposición” de las pedagogías. Aquel pasaje que con lo descolonial y lo queer, lo extraño y no tan extraño habita una indagación que lejos de la técnica, la predicción y la objetividad apuesta a resaltar lo que importan nuestras vidas. La idea de descomposición del campo de la investigación educativa que se pone en juego con la respiración acentuada se aglutina en rasgos, provisionales y no exhaustivos, que la asocian a un carácter subversivo. Su límite y pretensión de alteración del orden social es el telón de fondo de nuestro quehacer, con el objetivo de invertir la ecuación: la narrativa no es solo un modo de hacer ciencia sino que la ciencia (clásica) es un tipo de narrativa, que se ha autoarrogado un lugar casi exclusivo del saber.

Además, la narrativa reafirma un carácter creativo, que vincula los modos de conocer de la pedagogía a las humanidades y las artes, respiraciones desjerarquizadas y despreciadas que involucran sobre todo cuestiones estéticas y poéticas. El concepto de bricolage y montaje de Denzin y Lincoln (2011) recuerda la intimidad entre la producción del conocimiento científico y el conocimiento artístico. Para ellos, la investigación podría pensarse como un método de edición de imágenes, que yuxtapuestas o superpuestas una sobre otra crean un nuevo cuadro. El montaje y también el pentimento –como en el jazz o en la pintura– resaltan la improvisación de lo que crea el sentido que resulta de la combinación y superposición de imágenes, sonidos y concepciones, que dan forma a un compuesto o una nueva creación. Las imágenes se forman y definen influyéndose unas a otras y se produce un efecto emocional, esa subjetividad *bricoleur* –o de tejedor de colchas– que se

pone en juego cuando se utilizan las herramientas estéticas y los materiales empíricos-creativos que están al alcance de nuestra percepción.

La segunda de ellas puede ser advertida en términos temáticos y de acercamiento a la investigación: se trata de una línea de fuga hacia la performatividad como una herramienta de amplio espectro desde la cual tratar formas muy diversas de escritura, en el sentido de que ya no solo se contemplarían las palabras, sino toda circulación de discursos con capacidad para regular la emergencia y producción de subjetividades, tanto normativas como abyectas. Diana Taylor (2015) colabora en hacer visible la fluidez, lo impuro, lo híbrido y lo artístico que componen performáticamente lo narrativo. Representación y acción son prácticas efímeras en la imposibilidad de una definición estable y repetida. El abortar de la exactitud destaca una inscripción narrativa, poética y política múltiple, ya que el narrar perfora y performa. Más claramente podría decir que las respiraciones, a partir juntar de mi voz (los interludios) con la de Cecilia, me hacen habitante de un relato que ha renunciado a su objetividad cognosituada y a su movilización fuera de la proyección de esta comunidad de indagación.

Finalmente, una tercera línea de fuga puede enmarcarse en términos metodológicos: sin ficcionalizar una división entre epistemologías, performatividades y metodologías, la expansión biográfica nos coloca en el habitar de la experiencia de investigar. En el juego cogenerado en el que narramos con Cecilia se vuelve fundamental atravesar (auto) reflexivamente ciertas cuestiones: ¿qué hacemos con los relatos?, ¿qué hacen los relatos con nosotros? Un pensar no *sobre* los relatos sino *con* los relatos (Contreras, 2016); una metodología fuera de la metodología –en términos de su mirada clásica–, que desiste a su enunciación positivista y

comprende el mundo desde un nosotros situado en nuestras propias vidas. El sentido de lo narrativo y lo (auto) biográfico extiende de esta manera los instrumentos de la investigación social clásica, donde no solo es importante la sacralizada entrevista, sino también las notas que sistematizamos en nuestros cuadernos (auto)etnográficos, las conversaciones espontáneas o informales que compartimos en diferentes comunicaciones y las fotografías o artefactos materiales que la acompañan. Estos instrumentos componen relatos dialógicos que se mueven de lo personal a lo político, “crean espacios de toma y daca entre el lector y el escritor” (Denzin y Lincoln, 2011:37) y realizan algo más que convertir al “otro” en objeto de la mirada de una ciencia social. Los instrumentos (auto)biográficos que expanden estas orientaciones sugieren pensar nuestros relatos no como una investigación con una metodología preestablecida, sino más bien como parte de una experiencia. Una vivencia significada que, poniendo el cuerpo, habita, registra y narra nuestros sentires.

## **Disrupciones que interpelan el campo de la pedagogía**

En una intervención acerca de la relación entre biografía y performatividad en un congreso en la Universidad Nacional de Rosario desde el público nos interrogaron acerca de la utilidad de las investigaciones que realizamos en nuestro equipo; fue una interpelación a detallar los “impactos” o usos de la investigación narrativa para la pedagogía. Mi respuesta osciló por múltiples caminos pero se centró en la pérdida de la normatividad tecnocrática como el elemento por medio del cual las biografías expandidas permiten reconfigurar una nueva manera de pensar el campo pedagógico.

Epistemológica, performática y (auto)biográficamente, las biografías expandidas interrumpen en lo que es. La educación y sus crisis contemporáneas aparecen como relatos en los que se advierte que las historias no siempre han sido como nos las han contado. El trabajo con las biografías expandidas de los docentes, o más bien sus propias vidas, posibilita abrir opciones de lo que es y lo que no es. Este también es el desafío para la investigación en educación: la encrucijada de escapar de lo estable. Estas respiraciones implican manifestarse e interrumpir: irrumpir en el flujo de crisis ordinarias y detenerse a pensar, a sentir probablemente lo que sea el bastión para la (teoría de la) educación contemporánea.

Indagar en las vidas de los profesores, ampliar la visión de conjunto, distanciarnos, ampliar el mundo, reconocerlo en constelaciones como plantea Karl Ove Knausgard o, en términos de Bifo Berardi, recuperar los gradientes, los matices y los trasfondos que tiene la potencia de una “sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo”, convierten a la pedagogía en una narrativa inestable, implodionan su racionalidad, restauran su dimensión poética y descomponen sus conocimientos. Los saberes de las vidas devienen nómades y fluidos, lo provisional y lo recursivo marcan el constante movimiento y mutación caracterizado por la impermanencia humana. Ese carácter débil, o mejor aún humilde, renuncia a la condición de asumir una verdad total y fijar como conocimiento una matriz muerta. Me gusta pensar que en las biografías están las pedagogías vitales, las pedagogías dislocadas, las pedagogías de la resistencia, las pedagogías de la contratransformación y las pedagogías de las atmósferas sensibles. Con ellas habitamos las comunidades en nuestros territorios, cuidamos, mejoramos y expandimos sentidos para la educación. Después de todo, nuestras vidas, nuestras historias como potentes interludios, también están allí.

## Bibliografía

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. En *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, vol. 1, núm. 1, pp. 123-153.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Yedaide, M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. En *Alternativas espacio pedagógico*, núm. 65, pp. 52-71.
- Arfuch, L. (comp.) (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- . (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires: FCE.
- . (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Eduvim.
- Berardi, B. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación colectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Castro-Gomez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2006). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.
- Contreras, D. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En De Souza, E. (org), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EUEBA.
- D'ors, P. (2016). *Biografía del silencio*. Barcelona: Siruela.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- . (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 1, pp. 214-231.
- Jullien, F. (2016). *Lo íntimo. Lejos del ruidoso amor*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Knausgard, K. O. (2015). *La muerte del padre*. Buenos Aires: Anagrama.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- . (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Porta, L. (2006). La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. En Porta L. y Sarasa, M. (comps.), *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: UNMDP.
- . (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la “didáctica de autor”: Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. En *Revista del IICE*, vol. 37, núm. 1, pp. 41-53.
- . (2017). La narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalización de sentidos. En *Il Fábrica de Ideas Narrativas, autobiografías y pedagogías: otras maneras de conocer, decir y hacer las experiencias de formación*. Mar del Plata.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. En *Revista Interterritorios*, vol. 4, núm. 7, pp. 165-183. Curuaru: Universidad Federal de Pernambuco.
- Porta, L. y Alvarez, Z. (2018). *Pasiones; Cecilia Colombani*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L., Sarasa, M. y Alvarez, Z. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 3. Universidad de Granada.

- Porta, L. y Yedaide, M. (2015). *Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario. En Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial*. Mar del Plata: UNMDP.
- . (comps.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva decolonial*. Mar del Plata, EUEM.
- Porta, L., Yedaide, M. y Alvarez, Z. (2014). Travesías del centro a la periferia de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y dimensiones otras del currículo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm 63, pp. 1175-1193.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sedgwick, E. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.
- Suarez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. En *Investigación Cualitativa*, vol. 2, núm. 1, pp 48-60.
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Buenos Aires: Asunto impresiones.
- Winnicott, D. (1990). *El gesto espontáneo. Cartas escogidas*. Buenos Aires: Paidós.
- Yedaide, M., Alvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, núm. 1, pp. 27-35.

## Material de campo

- Colombani, C. (2018). Entrevista biográfica (EBC 4), 10 de diciembre.
- . (2019). Entrevista biográfica (EBC 5), 4 de noviembre.
- . (2017). Registro auronarrativo (RAN 4), 7 de febrero.
- Porta, L. (2020). Registro autonarrativo (RAN 1), 1 de abril.
- . (2020). Registro autonarrativo (RAN 2), 2 de abril.
- . (2020). Registro autonarrativo (RAN 3), 2 de abril.

## Tesis doctorales

- Aguirre, J. (2018). *La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Branda, S. (2017). *Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- De Laurentis, C. (2019). *La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el Ciclo de Formación Docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Di Franco, G. (2019). *El Campo de las Prácticas Profesionales en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Flores, G. (2018). *Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores universitarios memorables*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Lazzaris, S. (2020). *Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Martinez, M. (2017). *Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en el Taller de Diseño Arquitectónico "A" de la FAUD. UNMDP*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Ramallo, F. (2017). *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.

- Sarasa, M. (2017). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del Profesorado en Inglés*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Trueba, S. (2019). *Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorado de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Rosario. Inédita.
- Yedaide, M. (2017). *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMdP*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.