

**Reconstruyendo otros modos de conocer y construir conocimiento:
reflexiones en torno a la investigación (auto) biográfica y narrativa en
educación.**

María Eugenia Míguez (IICE-UBA) - mariumiguez@gmail.com

Yanina Gabriela Caressa (IICE-UBA) – ycaressa@gmail.com

*"Uno no narra su vida porque tiene una
historia, uno tiene una historia porque narra
su vida"*

Christine Delory-Momberger, 2009

Embarcarse en la tarea de reconstrucción del campo surcado por la investigación (auto)biográfica y narrativa -sin pretensión de exhaustividad y conscientes del territorio imperfecto, disperso y heterogéneo que abordamos- implica desandar el proceso a través del cual las perspectivas de investigación cualitativa e interpretativa han llegado a adquirir legitimidad y validez en la construcción de conocimiento. Frente al declive de los grandes paradigmas (Passeggi, 2011)-estructuralismo, marxismo, behaviorismo-, el desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes extraterritoriales, sociológicos y/o histórico y la pérdida de fe en los metarelatos modernos (Bolívar, 2002), el

lenguaje como práctica social, la mirada centrada en la cotidianeidad, las experiencias y vivencias junto a los significados y sentidos que los sujetos le otorgan (Denzin y Lincoln, 2011), se muestran como puntos nodales del viraje epistemológico que tuvo lugar hacia finales de la década del '60 y principios de los '70.

Dicha *refiguración del pensamiento social* anunciada por Clifford Geertz (1994), también conocida como "giro hermenéutico", ha traído consigo un enfoque interpretativo del mundo, esto es, centrar la atención en los significados que tienen las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres para quienes las poseen. Esto tiene consecuencias de orden ontológico: se comienza a pensar los fenómenos sociales y educativos no tanto como objetos o cosas, como rezaban las viejas reglas del método sociológico, sino más bien como "realizaciones prácticas" (Giddens, 1997), con dos supuestos de base: "el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana" y el papel fundamental que cumplen el lenguaje y las facultades cognitivas en la explicación de la vida social. Las nociones de reflexividad, representaciones, sentido, creencias, valores y la relevancia de la historicidad del sujeto y de los aprendizajes se vuelven nodales.

En este marco, asistimos a la proliferación de una amplia diversidad de perspectivas o paradigmas siendo un contexto fértil para la expansión de la investigación biográfica (Bolívar, 2002). Ante el ocaso de las instituciones tradicionales, el individuo se convierte en la unidad básica de la reproducción social (Beck&Beck-Gernsheim, 2003), el propio yo se convierte en un asidero seguro en la paradójica sociedad globalizada. Realidad que lleva a las ciencias sociales a poner el foco en las marginadas y silenciadas subjetividades en la modernidad. Hablamos, entonces, del "giro narrativo" que ha emergido como herramienta potente para abordar la compleja trama identitaria, aquellas voces silenciadas, las configuraciones de la cotidianeidad y los procesos de movimiento, construcción, reconstrucción e interrelación personal y cultural (Polkinghorne, 1988; Ricoeur, 1995; Clandinin&Connelly, 2000).

Las dimensiones social, personal y biográfica se vuelven indisociables de las lógicas del decir: el relato de los sujetos (Bolivar, 2002). En tanto somos seres simbólicos, la primera tarea del ser humano es leer e interpretar el mundo. El hombre se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias (Christine Delory-Momberger, 2009), representa y accede al desarrollo temporal de su existencia *narrando los acontecimientos vividos*. Siguiendo con esta perspectiva, algunos autores de la tradición hermenéutica crítica consideran la acción humana como una especie de texto a interpretar, que se exterioriza “de una manera comparable a la fijación característica de la escritura” (Ricoeur, 2001: 162), y que, al separarse de su agente, adquiere “una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto”. El trazo que la acción deja se convierte en un documento y un archivo, que al separarse de sus condiciones iniciales de producción, “permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos” y se abre a infinitos posibles lectores. Por este conjunto de características, entonces, las acciones humanas pueden ser tratadas de la misma manera que la lingüística del discurso aborda los textos y en la misma medida en que los agentes humanos producen y recrean diferentes elementos simbólicos para dar cuenta de sus prácticas sociales.

A través de los relatos, los sujetos contamos nuestra vida, hablamos de lo que hacemos, de lo que sentimos, de lo que nos sucedió, expresando la dimensión emotiva de la experiencia, las complejidades, contradicciones, tensiones y singularidades de cada acción (Bolivar, 2002). Las dimensiones personales, subjetivas, biográficas de la vida social, tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo. Siguiendo a Christine Delory-Momberguer (2009), hablamos de *hecho biográfico* al referirnos a esa operación a partir de la cual el sujeto se figura su vida narrativamente logrando cierta organización y cohesión, haciendo de nuestra vida una historia: “Es la narrativa quien hace de nosotros personajes de nuestra propia historia” (Delory-Momberguer 2009: 40).

De este modo, hacemos notar la confluencia de dos *giros* que al converger dan lugar a la configuración de un nuevo campo disciplinario en la producción de

conocimiento en ciencias sociales: el hermenéutico y el narrativo. En palabras de Ricoeur (1995 y 2001), el segundo complementa al primero, en la medida en que se toma conciencia de que:

“Entre la actividad de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (Ricoeur, 1995: 113)

Según esta perspectiva hermenéutico crítica, las prácticas narrativas conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido (lo que Ricoeur, siguiendo a Aristóteles, denomina intriga narrativa). De esta forma, la narración emerge como una instancia mediadora entre el tiempo y la experiencia humana.

Se hace evidente que lo que venimos describiendo hasta aquí es la relación innegable entre narrativa, subjetividad e identidad. Los seres humanos interpretamos las acciones y los comportamientos de forma narrativa, pensamos nuestra vida como un relato que va cambiando a lo largo del tiempo, y el tiempo mismo en el que conjugamos nuestra vida es narrativo. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que además media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad que, junto con nuestra identidad, son construidas y reconstruidas narrativamente.

Siguiendo con Paul Ricoeur (1994, 1995 y 2001), afirmamos que *narrativizar* la vida es inventar el propio yo. Al narrar, “intentamos reencontrar, y no solamente imponer desde afuera, la identidad narrativa que nos constituye” (1994: 57). La subjetividad, entonces, no es “una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir”, sino “el tipo de identidad que sólo puede crear la composición narrativa por su dinamismo”. Así, los relatos que nos propone nuestra cultura hacen que nuestra

identidad narrativa sea permanentemente reinterpretada: somos narradores de nuestra propia historia sin ser totalmente autores de nuestra propia vida, y “mediante variaciones imaginativas sobre nuestro propio yo, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la identidad narrativa.” (57-58).

De esta manera, como analizará Delory-Momberger (2014) retomando a Ricoeur, al poseer la capacidad de configurar una *forma propia* en la que nos reconocemos a nosotros mismos y nos hacemos reconocer por otros, vinculamos lo que vivimos y experimentamos con nuestro sí-mismo, que se constituye en la dialéctica entre un núcleo de permanencia en el tiempo (*mismidad*) y el sentimiento del ser reflexivo (ipseidad)[2] (Ricoeur, 1990). Para este pensador el sujeto nunca está dado desde un principio, pues, describe el proceso por el cual nos desandamos de las trampas narcisistas al nacer un *sí mismo* instruido por los símbolos culturales que nos confieren una unidad narrativa (Ricoeur, 1984). La identidad narrativa, constitutiva de la *ipseidad*, incluye el cambio y la mutabilidad en la trama de una vida. El sí mismo se ve refigurado por el proceso reflexivo al que lo llevan las configuraciones narrativas. El sujeto es a la vez lector y escritor de su propia vida.

Sujetos, diálogo y experiencias

Hemos expuesto un breve resumen de la perspectiva auto biográfica en educación y sus potencialidades para repensar cómo hacer ciencias sociales o humanas desde este enfoque. A partir de reconstruir cuáles han sido y son los distintos focos y vertientes que ha atravesado este enfoque podremos reflexionar sobre él y sobre las posibilidades que podría brindarnos a quienes hacemos investigación en las Universidades. Josso en una de sus publicaciones acerca del “Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí” (2014) narra su recorrido de investigación y expone las razones por las cuales elige el enfoque biográfico narrativo como marco teórico y epistemológico de su investigación. Entre ellos argumenta “que el enfoque

biográfico como soporte empírico para la reflexión comprensiva de la formación de sí como sujeto haya exigido una "multirreferencialidad" me daba el sentimiento de que el saber universitario podría, por este medio, salir de su torre de Babel, hacer sentido para el ciudadano ordinario y ser un saber de uso cotidiano."

Nos llamó la atención su posicionamiento y nos sentimos en parte, identificadas con él. Decimos en parte porque ha habido grandes avances en las facultades de Ciencias Sociales y Humanas respecto a repensar la transferencia, la construcción de conocimiento colectivo, las coautorías entre los investigadores y sus sujetos de investigación. Muchas veces este rol activo y crítico en relación a cómo investigamos y para qué, queda relegado a la extensión universitaria, siendo necesario, desde nuestra posición, pensarlo transversalmente en toda la formación. Si bien no constituye la intención de este trabajo profundizar sobre Universidad y sus distintos mecanismos de construcción de saberes, sí nos parece importante señalar estas contradicciones que no sólo atraviesa la Universidad como institución sino también los sujetos que formamos parte de ella.

Ahora bien, ¿Podría la investigación biográfica narrativa proponernos otros modos de construir conocimiento? ¿Cómo podrían estos conocimientos no sólo ser formativos para el investigador sino también para nuestros objetos-sujetos de conocimiento?

En los interrogantes expuestos aparecen varios puntos para analizar que nos permiten plantearnos preguntas incluso más generales tales como: ¿Cuál es la concepción de Sujeto que subyace en la perspectiva autobiográfica? ¿De qué manera piensa esta perspectiva la construcción de conocimiento?

Si bien no es pretensión de este trabajo realizar una genealogía de estas grandes categorías. Podríamos decir que el Sujeto que piensa esta perspectiva de investigación es el Sujeto de la Experiencia.

"Si le llamo principio de transformación es porque ese sujeto sensible, vulnerable y ex puesto, es un sujeto abierto a su propia transformación. O

la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia.” (Larrosa,2009: 17)

Si el sujeto de la experiencia es un sujeto concreto que vive y narra su mundo para posicionarse en él, entonces podríamos pensar que no es un sujeto trascendental. He aquí un nudo clave. En efecto, numerosas investigaciones han planteado una reconceptualización de la noción de sujeto, ya no, como ente trascendental y único, sino, en constante devenir, atravesado por una multiplicidad de pertenencias sociales e identidades culturales (Delory-Momberger, 2003).

Al sujeto trascendental moderno se opone el sujeto de la experiencia atravesado por la cultura, la historia, el lenguaje, el territorio. Un sujeto que existe y luego piensa. Ricoeur (1997) escribe que responder a la pregunta ¿Quién? Es contar una historia de vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por lo tanto la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa (Ricoeur, 1997: 997).

En este sentido nos preguntamos, ¿Quién tiene la capacidad de tener una experiencia y de poder narrarla? ¿Todos somos sujetos de experiencia, todos podremos narrarla?

“El sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación” (Larrosa, 2009: 17). La experiencia me forma y me transforma. Siempre somos alguien por hacer, alguien que se está haciendo. Es el carácter indeterminado del sujeto lo que permite su transformación.

Tal como menciona Dubet,

“Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de

devenir, por una parte, en autores de su educación. En este sentido toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo". (Dubet, 1998:14)

Además de reivindicar las experiencias de los sujetos, se reconoce también el saber de la experiencia. Este saber no está por fuera de nosotros (como el conocimiento científico que planteara la modernidad), sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad. Según Larrosa (2009) este saber tiene algunas características que se oponen a lo que nosotros entendemos por conocimiento. Sus características son: es un saber finito, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal.

De lo que se trata entonces es de reconocer a la experiencia como (trans)formadora y valorar los saberes que se construyen en la medida que somos atravesados por ella. Reivindicar los saberes de la experiencia nos permite posicionarnos de otro modo en tanto eso que conocí, que viví también tiene valor.

Ahora bien, ¿Cómo podremos los/las investigadores/as que nos posicionamos dentro de este enfoque de investigación acceder a las experiencias de otros/as?

"Las historias de vida de los y las investigadoras, a partir de este punto de vista, se convierten en parte importante del proceso, ya que su propia experiencia, sus valores, su conocimiento, sus creencias ... en definitiva, su historia, son parte activa en el encuentro que tiene lugar con el/los sujetos investigados" (Rivas, 2012:15)

Rivas nos interpela con sus palabras, nos invita a reflexionar sobre el momento de encuentro entre investigador y los sujetos de la investigación. Un encuentro que deviene en una trama de posiciones históricamente configuradas, es decir, aquellas en las que se inscriben el investigador y los sujetos que participan de ese proceso. El diálogo se vuelve centro de la escena, a través de él se recrea la experiencia, se reflexiona sobre ella, se resignifica. Reconstruimos nuestro pasado para interpretar nuestro presente (Rivas, 2012). En efecto, es un proceso de transformación. Ninguno de los involucrados saldrá de allí del

mismo modo en que entró. Dicho encuentro, dejará su huella, los sujetos se verán afectados luego de que el encuentro suceda.

En nuestra experiencia de investigación, ese encuentro encuentra su base metodológica en entrevista narrativa como estrategia que orienta el diálogo con los sujetos de la investigación. La entrevista narrativa implica una asimetría de situación; el informante siente, justificadamente o no, que es interrogado, aunque amablemente, y que más allá de cierto punto, la veracidad podría ser imprudente. En este aspecto, Connelly y Clandinin (2000) hablan de narrativas compartidas e insisten en la igualdad y confianza para obtener una auténtica autonarrativa. Se trata de generar un espacio de dialogo y horizontalidad ya que no podemos dar simplemente por sentada la existencia de una comunidad de sentido entre investigadores e informantes. Para Connelly y Clandinin (2000, 2008) la entrevista narrativa es la clave para la autocomprensión y desde esta, para el cambio. Señalan que estas entrevistas son interactivas y que los investigadores tratan de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios que acompañan la carrera del estudiante. Desde el punto de vista de la experiencia, el proceso se parece más a un grupo de apoyo mutuo para poner en vigencia un cambio en la vida propia. Por lo tanto, las narrativas pueden ser vehículos para una suerte de emancipación personal (Huberman, 2005).

Por diálogo no entendemos conversaciones superfluas, sino por el contrario, el diálogo se constituye como una propuesta de vínculo político pedagógico que expresa una utopía de radicalización democrática. Según Rodríguez, retomando al pedagogo brasileño Paulo Freire, el diálogo es un modo de concebir la construcción de proyectos de sociedad donde se asume la radical igualdad del otro (Rodríguez, L. 2008).

Todo lo anterior, nos permite reflexionar sobre el primer interrogante que planteamos al comienzo de este apartado vinculado a la relación sujeto-objeto de conocimiento. Si bien la perspectiva biográfico narrativa que hemos adoptado como investigadoras posee una tradición en analizar y posicionarse sobre estos temas, no podemos dejar de mencionar una perspectiva de gran

influencia como la Investigación Acción Participativa cuyo representante más reconocido fue Fals Borda. Sin pretender exhaustividad en el análisis de este enfoque de investigación, nos parece importante reivindicar algunas de sus principales categorías que comienzan a formularse en la década de 1970 ante las crisis suscitadas por la expansión del capitalismo. Teniendo como objetivos claves reorientar la teoría y la práctica social, los intelectuales de este movimiento comienzan a repensar las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón; la dialéctica entre teoría y práctica; y el la tensión entre sujeto y objeto en el proceso de investigación. En relación a este último punto afirman:

“(…) nos parecía contra productivo para nuestro trabajo considerar al investigador y al investigado, o al “experto” y los “clientes”, como dos polos antagónicos, discordantes o discretos. En cambio, queríamos verlos a ambos como seres “sentipensantes”, cuyos diversos puntos de vista sobre la vida en común debían tomarse en cuenta conjuntamente.” (Fals Borda, 2008: 5)

En esta forma, la ciencia bien concebida exige tener una conciencia moral, y la razón habrá de ser enriquecida -no dominada- con el sentimiento. Cabeza y corazón tendrían que laborar juntos, enfocando desafíos que no se pueden encarar sino con posiciones éticas que busquen equilibrar lo ideal con lo posible mediante la aplicación de una epistemología holística.

Entre autores y autorizaciones: construyendo un mapa desde múltiples voces

En clave de pensar (nos) dentro del territorio “haciendo” investigación, es que surgen distintos interrogantes acerca de la objetividad y los criterios de validación, requeridos por el conocimiento científico en ciencias sociales. La primera preocupación se vincula a cómo reconstruir la experiencia (de formación) sin reflexionar sobre nuestra propia experiencia, o, mejor, sin reconstruir la propia trayectoria junto con otras y otros. La segunda inquietud vinculada a la primera es: ¿Qué ocurre cuando el investigador mismo está

involucrado en las historias de esas personas con nombre? ¿Podemos reconstruir esas historias sin reconstruir las nuestras como investigadores?

De cada bitácora, grabación, registros de viaje, encuentros, recuerdos, lecturas, conversaciones con otros, se construye un mapa, impreciso. Un mapa necesariamente incompleto, que se va haciendo mientras se recorre el territorio y se siguen indicios, rastros, intuiciones, huellas y promesas, husmeando y activando la propia memoria, la de otros, la ya documentada, actualizando otros mapas. Esta cartografía tiene que ver con un trayecto compartido y una trayectoria singular, y con la particular mirada que se forma en el doble juego de haber vivido y transitado ese espacio y ese tiempo y de, enseguida, pretender objetivar, documentar, aprender de esa experiencia, lograr un distanciamiento y un extrañamiento respecto de esa vivencia y de ese tránsito y plasmarlo en escritura y reflexión (Suarez, 2014).

Desde este lugar surgen los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los sentidos en torno a la investigación y la posición del investigador intrínsecos a ella? ¿Qué consecuencias epistémico-políticas y metodológicas trae consigo? Al respecto Svampa, M (2007) sugiere pensar (nos) como investigadores anfibios. Los anfibios (que significa en griego, ambas vidas) es una clase de vertebrados, son aquellos que pasan del agua a la tierra, aquellos que desarrollan capacidades para vivir en ambos espacios. Capacidad para adaptarse y transformarse durante su desarrollo. Así describe Svampa a lxs investigadores de un modelo académico alternativo, un modelo superador que sintetice el mundo académico y el militante. El/La investigador/a anfibio podrá desarrollar la capacidad de habitar y recorrer varios mundos generando así vínculos múltiples, solidaridades y cruces entre realidades diferentes.¹

En este sentido nos preguntamos, ¿Cómo transformarnos en investigadores anfibios? ¿Quién es el autor de los relatos de experiencia? ¿Quién autoriza a quién? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y

¹ Svampa, M. desarrolla esta categoría en su artículo "¿Hacia un nuevo modelo intelectual?". Revista Ñ, 29-07-07. Buenos Aires.
Disponible en: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/period23.pdf>

profesionalmente con nuestras indagaciones? ¿Quién investiga y quién es investigado?

Traemos a conversación en este punto las palabras de Remei Arnaus que nos alertan sobre

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

Ello supone un desafío, intentar no traicionar la confianza y la intimidad que compartimos para realizar la indagación. No cristalizar ni imponerle al relato de los protagonistas categorías analíticas, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas, que arroje pistas para comprender aquellas experiencias educativas. Pensando en una “reciprocidad simétrica”². Esto significa el respeto y el aprecio mutuos entre los participantes y la construcción de relaciones horizontales de sujeto a sujeto.

Reivindicar la historia singular, la historia narrada y acompañar el proceso de construcción de los relatos con la suposición de que esto colabora a la construcción del propio camino, de adueñarse de la propia vida, suponiendo que “lo que surge en la realización de esos procedimientos de exploración personalizada y en la verbalización de la experiencia es el poder transformador que ejercen(...) y en el mejor de los casos, les permiten elaborar un trabajo de reorganización y de reconfiguración de su historia” (Delory Mombberger, 2003: 97)

² Fals Borda toma esta categoría de Agner Heller en Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa), Revista Peripecias N°110, 20 de agosto de 2008.

Hacia un cierre provisorio: la autobiografía como punto de partida para construir una historia colectiva desde el Sur.

En esta clave, podríamos pensar que la investigación biográfica y, especialmente, narrativa, busca oponer las narrativas, los relatos de los sujetos a la ilusión de las meta narrativas, esto es, a los grandes relatos, a las posturas basadas en principios, a los discursos trascendentales. Las narrativas como una apuesta a poner en tensión los grandes relatos, a visibilizar, revitalizar y reivindicar las historias nuestras, particulares, para tensionar la historia universal. Las historias de lo que estamos haciendo y de lo que somos a partir de esas acciones.

Tal como comenzamos nuestro trabajo nos preguntamos cómo construir una pedagogía crítica emancipadora que tenga en cuenta nuestra historia, nuestras raíces latinoamericanas y que a su vez de cuenta de los desafíos educativos actuales. En primer lugar, consideramos central repensar el término pedagogía crítica. Se hace necesario pasar de una definición cerrada, con un sentido fijo a una mucho más abierta, compleja y plural. Proponemos para ello el término "pedagogías críticas" (Vassiliades, A. Suarez, D. 2009). En este sentido rechazamos los intentos por definir de una vez y para siempre "qué es la pedagogía crítica" y en función de ello catalogar a las experiencias pedagógicas en función de cuánto se acercan o no a esta etiqueta. Por el contrario avanzar en una idea de pedagogías críticas nos permitirá visualizar, describir y poner en debate una pluralidad de experiencias de la praxis latinoamericanas.

Cuando hacemos referencia a narrar nuestra historia y revitalizar nuestras experiencias es porque consideramos al sujeto como sujeto histórico, como sujetos de su historia. Ante la premisa fatalista del neoliberalismo en cuanto al "fin de la historia" consideramos que la historia siempre está viva en la memoria del pueblo. Ante una pedagogía de la crueldad y el olvido oponemos la pedagogía de la memoria y la esperanza. Y hacemos nuestra la frase de Giroux:

"La pedagogía representa una versión de nuestros sueños para nosotros, nuestros hijos y comunidades. Pero esos sueños nunca son neutrales: están implicados en la organización del futuro para los demás." (Giroux, H. 2015)

A lo largo de la presente ponencia, hemos señalado la importancia de reubicarnos como investigadores con nuestros pies en y desde el sur parafraseando a Sousa Santos (2005). Ahora bien, ¿qué implica ese reubicamiento en la actualidad? ¿Cuáles son los aportes que puede realizar la pedagogía en el desarrollo de sociedades más justas y democráticas? ¿Cuál es el rol de los investigadores/as en ello?

En un contexto de restauración conservadora para nuestra América es complejo imaginar futuros escenarios de esperanza para el pueblo, en ellos el otro es negado en nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural. La monocultura se opone a lo diverso, a lo diferente, a lo(s) otro(s). Estos procesos de negación cultural y exclusión reaparecen en la escena educativa y en las ciencias sociales en general, tornándose hegemónicos, negando otras epistemologías que no responden a su universalidad, esto es lo que Sousa Santos denomina "epistemicidios" (Santos, S. 2009).

En este contexto la pedagogía se convierte en un aporte fundamental para reinstalar la esperanza. Se vuelve clave como proyecto de democracia insurgente. La pedagogía crítica latinoamericana deberá volverse significativa con el fin de ser (estar siendo) crítica y transformadora. Pero, entonces, ¿Puede ser crítica si no pone en valor nuestras historias pedagógicas? Indudablemente asumir la investigación biográfico-narrativa como posicionamiento teórico-metodológico, pero también epistémico-político nos adelanta la respuesta a ese interrogante.

Bibliografía

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

- Bolívar, A. (2002) "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". Revista Electrónica de Investigación Educativa [en línea], vol. 4, núm. 1. [Consultado: 3 de marzo 2012] <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013) La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (2000) narrative Inquiry. Experience and story in qualitative reasearch. San Francisco: Jossey-Bass
- _____ (2008) "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, J. y otros . Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Davila, P (2015) Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Delory-Momberger, C. (2009) Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dubet, F.; Martuccelli, D. (1998): "En la escuela. Sociología de la experiencia escolar." Buenos Aires. Ed Losada.
- Fals Borda O. (2008) Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). Revista Peripecias N°110, 20 de agosto de 2008.
- Freire, P(2009) Pedagogía de la esperanza: Siglo veintiuno editores
- Geertz, C.(1989) El antropólogo como autor. Buenos Aires: Paidós.
- Giroux, H. (2015) "La Pedagogía Crítica bajo asedio" en Revista Para Juanito. Año 3, Número 8, Noviembre del 2015. Buenos Aires.

- Huberman, M. (2005) "Trabajando con narrativas biográficas", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Josso, Marie-Christine (2014) "Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí". México: RMIE, vol. 19, núm. 62, pp. 735-761.
- Larrosa, J. (2011) Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, j., Skliar, C. (comps) Experiencia y alteridad en educación Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- McEwan, H. (1998) "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Monteleone J. (2013) Historias desde la soledad y otras narraciones. Editorial El Cuenco de Plata. Buenos Aires.
- Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rivas, J.I, (2012) "Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro" en Historias de vida en educación: sujeto, diálogo y experiencia. Coords.: J. Ignacio Rivas Hernandez, F., Sancho, J. M., Nuñez C. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa, Barcelona.
- Rodríguez, L. (2008) Reflexiones teóricas en torno a las relatorías del Encuentro sobre Actualidad del pensamiento y la praxis freiriana (FSEPF y LPP)
- Rockwell, E. (2009): "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos", Buenos Aires: Paidós.
- Scott, J. (1992): "Experiencia" en Revista La Ventana, Num. 13 / 2001 del libro Feminist Theorize the Political, editado por Judith Butler y Joan W. Scott,

reproducido con el permiso de Routledge, Inc., que es parte del Grupo Taylor & Francis.

- Santos, Boaventura de Sousa (2009) Una epistemología del Sur. La reinención del conocimientos y la emancipación social. México. Siglo XXI y CLACSO.
- _____ (2005) Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales: Programa de estudio sobre democracia y transformación global.
- Suarez, D. H., (2008) "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía", en: Elisalde, Roberto y Ampudia, María (comp.) Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros.
- Suárez, Daniel H. y Argnani, Agustina (2011). "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, vol. 20, núm. 36, julio-diciembre, pp. 43-56
- Suárez, D. (2014) "Espacio (auto) biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina" Revista mexicana de investigación educativa, N° 62, Volumen XIX, JULIO-SEPTIEMBRE 2014.
- _____ (2011). "Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente", en A. Alliaud y D. H. Suárez (comps.), El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, col. Narrativas, (auto) biografías y educación, núm. 3, Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA/CLACSO
- Suarez, D.H.; Vassiliades, A. y Vazquez, M. (2009), "Conversaciones, experiencias de la praxis y horizontes de posibilidad en la reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina", ponencia presentada en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales "La

pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos".
Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.