

La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa.

PORTA, Luis¹
AGUIRRE, Jonathan²
RAMALLO, Francisco³

RESUMEN

En este texto proponemos reflexionar en relación a la expansión y las potencialidades de la dimensión (auto)biográfico-narrativa en la investigación en educación, a partir de la experiencia del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En particular nos ocupamos de relatar cómo, cada vez con mayor profundidad, dicha dimensión comenzó a habitar nuestras investigaciones. Para ello reconocemos que en esta comunidad académica, en los últimos años, se instaló a la perspectiva narrativa no sólo como una metodología cualitativa que permite reconocer aspectos sensibles y ocultos de la educación, sino sobre todo, se la identifica como otro modo de conocer, constituido por el desocultar de una primera persona. Esta mirada, si se quiere radicalizada en relación al modelo clásico de ciencia, la interpreta más allá de lo metodológico y reflexiona sobre los aspectos políticos, pedagógicos, epistemológicos y ontológicos de nuestros relatos. Y más aún tiene una vocación que ofrece la posibilidad de interrogarse acerca de ¿qué hacemos con los relatos? y ¿qué es lo que hacen los relatos con nosotros?

Autobiografías. Educación. Enfoque biográfico-narrativo. Investigación narrativa.

¹ Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional de Granada, España. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación en Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Independiente del CONICET. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales radicado en la UNMdP. Correo electrónico: luisporta510@gmail.com

² Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Cs. De la Educación por la Universidad de Rosario. Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

³ Doctor en Humanidades y Artes con mención en Cs. De la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Correo electrónico: franarg@hotmail.com

A expansão (auto)biográfica. Territórios habitados e sentidos revelados na investigação educativa.

RESUMO

Neste texto propomos refletir sobre a expansão e potencialidades da dimensão (auto) biográfico-narrativa na pesquisa em educação, a partir da experiência do Grupo de Pesquisa em Educação e Estudos Culturais da Universidade Nacional de Mar del Plata. Silver Em particular, lidamos com como, com crescente profundidade, essa dimensão começou a habitar nossas investigações. Para fazer reconhecer que nesta comunidade acadêmica, nos últimos anos, mudou-se para a perspectiva narrativa não apenas como uma metodologia qualitativa de reconhecer aspectos sensíveis e ocultas da educação, mas acima de tudo, é identificada como outra forma de saber, constituído pela descoberta de uma primeira pessoa. Este olhar, se radicalizou em relação ao modelo clássico de ciência, interpreta além metodológica e reflete sobre os aspectos políticos, educacionais, epistemológicas e ontológicas de nossas histórias. E ainda mais, tem vocação que oferece a possibilidade de questionar sobre o que fazemos com as histórias? E o que as histórias fazem conosco?

Autobiografia. Educação. Abordagem biográfico-narrativa. Pesquisa narrativa.

The (self)biographical expansion: Territories inhabited and senses revealed in educational research.

ABSTRACT

In this text we propose to reflect on the expansion and potentialities of the (auto) biographical-narrative dimension in educational research, based on the experience of the Research Group on Education and Cultural Studies of the National University of Mar of the Silver. In particular, we deal with how, with increasing depth, this dimension began to inhabit our investigations. For this we recognize that in this academic community, in recent years, the narrative perspective has been installed not only as a qualitative methodology that allows to recognize sensitive and hidden aspects of education, but above all, it is identified as another way of knowing, constituted by the uncovering of a first person. This look, if you want radicalized in relation to the classical model of science, interprets it beyond the methodological and reflects on the political, pedagogical, epistemological and ontological aspects of our stories. And even more, it has a vocation that offers the possibility of questioning about what we do with the stories? And what do the stories do with us?

Autobiography. Education. biographical-narrative approach. Narrative research.

1 Habitar la narrativa

En el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) radicado en la Universidad de Mar del Plata (Argentina), la investigación educativa es entendida como una experiencia de aprendizaje en sí misma narrativa; que conjuga al mismo tiempo tanto una dimensión individual como una colectiva. En esta comunidad de trabajo se instaló al enfoque (auto)biográfico-narrativo no sólo como una metodología cualitativa que permite reconocer aspectos ligados a lo sensible de la educación, sino que se lo considera otro modo de conocer. Desde el año 2003 fuimos radicalizando la mirada sobre la investigación narrativa y hoy la interpretamos más allá de lo metodológico, en el reflexionar de sus aspectos políticos, pedagógicos, epistemológicos y ontológicos. Es en ese sentido que creemos que la investigación narrativa tiene una vocación política, que ofrece la posibilidad de desocultar una primera persona que habita una insurgencia en el hábitat (YEDAIDE, ÁLVAREZ y PORTA, 2015).

En efecto, el enfoque (auto)biográfico-narrativo se fue entramando desde un doble sentido: como método o metodología de investigación y como relato en la acción que propugna el sentido de una vida puesta en contexto y en el mundo. Especialmente permitió poner a la docencia en términos vitales con la investigación sobre las prácticas de enseñanza. A modo de una cartografía biográfica, podríamos pensar los recorridos de investigación del GIEEC⁴ en cuatro momentos o etapas, en las cuales lo (auto)biográfico-narrativo fue asumiendo diferentes significados y sentidos.

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 la misma resultó el inicio de un camino altamente subjetivo para los investigadores del grupo. En lo que respecta a la metodología e instrumentos de recogida 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 de las mismas se identificaron aquellos profesores considerados ejemplos de buena enseñanza por

⁴ El Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) dirigido por el Dr. Luis Porta y está radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

sus alumnos, y como tales, profesores memorables.⁵ Estos profesores fueron luego entrevistados en profundidad, siguiendo un libreto de carácter semiflexible, que permitió mediante sus relatos narrativos reconstruir sus biografías.

Aquí la identificación de las buenas prácticas de enseñanza ofreció claves para su caracterización, vinculadas al docente reflexivo, que brindaba información clara y era respetuoso y fundamentalmente comprometido con la tarea, apasionado por su trabajo, buscando la permanente realimentación 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.

Otro hallazgo de esta primera etapa fue la existencia de *imágenes especulares* (JACKSON, 1999), es decir, un alto grado de identificación entre docentes y alumnos respecto de las prácticas encuadradas en la buena enseñanza (ÁLVAREZ y PORTA, 2004). Especialmente llamativa fue la constatación de réplicas de estos idearios en las biografías de los grandes docentes, cuando estos describían a sus propios mentores o maestros. Estas continuidades en los relatos no podían ser ingenuamente pensadas como dado; valía la pena indagar sobre las formas y los mecanismos en que se construyen las identidades docentes-profesionales y se perpetúan en una aparente lógica hereditaria. El enfoque biográfico-narrativo, a través de la consecución de entrevistas en profundidad, proveyó claves en este sentido y expuso líneas de continuidad entre los grandes maestros y sus discípulos, que no pueden limitarse al universo de las ideas sino que se refieren a la fuerza de los sentimientos, las emociones y el amor como contenidos de la formación docente.

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

⁵ Los profesores memorables son aquéllos capaces de dejar huellas en el recuerdo de sus estudiantes por su buena enseñanza. Se puede identificar prácticas de enseñanza habituales de estos profesores, pero también se trata de una cuestión de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que fomentan en sus clases (Porta, Sarasa y Álvarez, 2010).

estos aprendizajes por fuera, paralelos 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 a 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 resultaron 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, p. 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 YEDAIDE, 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 incomprendidos a los que nos hemos ocupado concienzudamente desde entonces” (PORTA, ÁLVAREZ, YEDAIDE, 2014, p. 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 el aprendizaje y un alto grado de metacognición en las prácticas de la docencia y en su impacto.

Específicamente revisitar la categoría de buena enseñanza desde el enfoque biográfico-narrativo, llevó a explorar cuestiones relacionadas a los sentidos vitales de la profesión docente, ya sea desde los profesores memorables o los grandes maestros hasta la vida misma de los propios estudiantes del profesorado. Esto ha constituido

verdaderas enciclopedias vivas del quehacer docente, donde se conjugan y entran intelecto, vida, afectos, pasión y profesión (PORTA, YEDAIDE y AGUIRRE, 2014).

La tercera etapa que constituye esta cartografía (auto)biográfica del GIEEC corresponde al período 2014-2016, en donde se produce una expansión de lo (auto)biográfico no sólo 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 estuvo signado por el abordaje narrativo de la biografía escolar en las prácticas profesionales de estudiantes residentes del profesorado de inglés. Otro se caracterizó por el desarrollo de la indagación narrativa a partir de relatos identitarios de estudiantes de la carrera del profesorado en inglés de la misma facultad. Además 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 fundante abordaje biográfico-narrativo de los profesores memorables, en 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 sólo 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, ÁLVAREZ y PORTA, 2015).

En este tránsito entre la legitimada y admitida forma de conocer a 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, ÁLVAREZ 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 aún el desprendimiento de la práctica de investigación cualitativa clásica fue acompañada 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, permitiendo avanzar por distintos caminos (PORTA, 2017).

En estos diversos proyectos se utilizó una variopinta cantidad 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). Las mismas se grabaron y filmaron, previo consentimiento de los observados, confeccionando 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 en 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 complejamente narrativos. 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, posibilitando 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, análisis de documentos oficiales y registros (auto)etnográficos, ha sido potente en 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, ÁLVAREZ, PORTA, 2015, p. 32).

2 El espejo (auto)biográfico en la investigación educativa

Decíamos que, el propio proceso de la investigación se vive como una experiencia narrativa en la que los investigadores componemos relatos biográficos y nos preguntamos sobre sus sentidos en nuestra inmediatez, posibilitando la creación de nuevas relaciones en nuestros ambientes y agenciado a los sujetos que conformarnos. El enfoque (auto)biográfico-narrativo es situado y realza lo cotidiano, lo creativo, lo experiencial y aún más construye autoridad, legitima relatos y permite que otras historias sean posibles de ser narradas. Desde la *indagación narrativa* se remarcó, ya hace tiempo, la convicción de que la experiencia y la vida se componen narrativamente. Para Clandinin y Connelly (2013) no sólo vivimos historias, sino que vivimos desde y como historias, desde y como relatos que nos contamos o que nos han contado. La diferenciación de indagación en lugar de investigación remarca una perspectiva que no está centrada en la utilización de los datos narrativos, sino en que el propio proceso de investigación es una experiencia narrativa. Para estos pedagogos canadienses se conforma un ciclo que denominan “vivir, contar, recontar y revivir” (2013, p. 14), en el que no es suficiente contar historias, pero tampoco lo es interpretarlas. La aspiración es contar nuevos relatos a partir de los anteriores, que impulsen nuevas posibilidades con las que vivir nuevas experiencias.

El pedagogo catalán Domingo Contreras (2016) en relación a la investigación narrativa en educación explicó que un relato aparentemente ajeno podría pasar a formar parte de nuestra historia, si le proporcionamos dimensiones pedagógicas de una experiencia que se pone en relación con la propia. Permitiendo, de este modo, la posibilidad de una nueva comprensión o de un nuevo pensamiento. En tanto que nos vamos haciendo/viviendo a partir de historias propias y ajenas, cualquier historia puede significar para nosotros una ampliación de nuestro horizonte de existencia. Entonces, no se trata de pensar sobre los relatos sino pensar con los relatos, en una lectura resonante que conecte experiencias propias y ajenas para compartir el preguntarse que el texto suscita. A su vez Contreras (2016) propone dar un paso más y acercarnos a lo intangible y frágil de la educación, para transitar una indagación no sólo narrativa sino educativa. De modo tal que, las dimensiones no visibles y no evidentes conectan una experiencia a nuestra relación pedagógica. Hacerla pedagógicamente pensable a una narrativa, significa pensar de un modo conectado, personal, viéndose en situación y no una teorización abstracta. El investigador y pedagogo narrativo “va entrenando una voz que reflexiona pedagógicamente al hilo de las historias que se cuentan” (CONTRERAS, 2016, p. 47).

En la educación el enfoque biográfico-narrativo ofrece una triple función: investigativa, testimonial y formativa. Las personas estamos llamadas a desarrollar un intenso trabajo de biografización para dar sentido a nuestras vidas y a nuestras trayectorias; y sus narrativas en torno a la experiencia vivida forman parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intra-generacional y de las prácticas de la vida cultural. Además las biografías como prácticas multiformes de investigación, formación, intervención social, testimonio histórico y construcción de identidad aspiran a profundizar el desarrollo de la autonomía personal, la convivencia tolerante y la participación social. Si bien generalmente documentan la dimensión de lo privado, deben ser entendidas como herramientas de formación y a la vez que designan instrumentos de investigación popular y participativa (RAMALLO y GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2014). Especialmente la perspectiva (auto)biográfica permite la creación de nuevos sentidos y significados en la investigación educativa, en tanto que supone que eres tú también, con tus circunstancias y tramas vitales, quien está allí, viviendo junto a quiénes pueblan las aulas y las vidas. Lo que tratamos de contar, nace de la experiencia de relación creada por la cual vivimos y los ponemos en relación configurando una historia (Fernández Cruz, 2013).

En la *documentación narrativa*, Daniel Suárez (2015) se focalizó en la reconstrucción (auto)biográfica de experiencias pedagógicas. Esta estrategia, práctica de investigación, formación y acción, se centra en la elaboración, publicación y puesta en circulación de relatos de experiencias. Los que además asumen una viabilidad metodológica, epistemológica y política de que los docentes produzcan legítimamente conocimientos pedagógicos sobre sus mundos profesionales. Entre otros José Antonio Serrano Castañeda (2015) reflexionó sobre como los investigadores constituimos con nuestras vidas nuestras investigaciones, en relación a la entrevista y al trabajo del entrevistador. Explicó el educador mexicano que la definición metodológica de una entrevista incluye nuestro cuerpo en su totalidad y los bastiones pulsionales que tiene que ver con nuestra ubicación en el mundo y todo lo que nos lleva a la producción del saber. En tanto en el trabajo para formarse como entrevistador se incluyen las situaciones, los prejuicios, los saberes previos, las informaciones, la socialización, los conocimientos, los sentidos del entrevistado.

En el contexto brasileño María Passegi (2011) explicó que las historias de vida, a partir de los años ochenta del siglo XX, constituyeron una práctica de formación en sí misma, especialmente en el contexto de educación de adultos. Desde allí nació el “movimiento socioeducativo de las historias de vida en formación” y específicamente en el nuevo siglo la investigación (auto)biográfico narrativa cobro relevancia, a partir de un desplazamiento que recupera la voz del profesor. Más allá de sus diferentes denominaciones y tradiciones en diversos contextos este enfoque entrelaza lenguaje,

pensamiento y praxis social. A partir de diferentes métodos de recolección de datos, ya que las personas están constantemente elaborando (auto)biografías involutarias, se reconstituye un proceso de biografización que incluye las implicancias sobre la persona que narra. Allí entran en juego desde los soportes semióticos de la narrativa hasta los modos de traducir/crear memorias; “en una matriz discursiva culturalmente heredada y socialmente estructura en función de parámetros institucionales, éticos y estéticos” (PASSEGI, 2011, p.34). Además Elizeu Clementino de Souza (2015) realizó un notable trabajo en el que las trayectorias (auto)biográficas constituyen posibilidades de representación de los sujetos que habitan territorios rurales en Brasil. De este modo remarcó la doble función que la caracteriza, como fuente de indagación y como práctica de formación. Ello requiere entrar en contacto con las diferentes memorias, subjetividades y narrativas que el proceso identitario conlleva. La primera persona conforma no sólo la fuente implicada, sino también una fuente distanciada de las vivencias de un narrador. De este modo, la escritura autobiográfica pasa a jugar con lo visible y lo invisible, con lo narrable y lo no narrable, con el qué ver y cómo verlo.

Más aún Luk Van Langenhove y Rom Harré (2016) resaltaron que el curso de vida de los individuos, ya sea contado por otros en una biografía o por ellos mismos en una autobiografía, se ha extendido ampliamente como modo de conocer en las ciencias sociales y humanas. Frente a la ambigüedad del concepto del yo (relacionado con la individuación, la biografía y la identidad) estos investigadores norteamericanos profundizaron el concepto de posicionamiento, para demostrar cómo la identidad personal y la individualidad se manifiestan a través de los distintos modos en los que las personas se involucran en prácticas discursivas al escribir y contar historias de vida. Las prácticas discursivas del posicionamiento hacen posibles tres maneras de expresar y experimentar la propia identidad personal: reclamando el sentido de agencia al asumir la responsabilidad moral de un acto; aportando a las propias declaraciones el punto de vista sobre el contexto conversacional concéntrico (indexicalidad); o presentando “una descripción/evaluación de algún evento o episodio pasado como una contribución a la propia biografía” (LANGENHOVE y HARRÉ, 2016, p. 82). Entonces el acto discursivo del posicionamiento involucra un elemento reconstructivo, en una dimensión autobiográfica que implica reconocernos para comprender como la gente expresa su identidad personal en un relato biográfico, en el que cobra importancia la forma más allá de los hechos relatados.

En una conversación con estas ideas, las investigaciones que llevamos adelante en el GIEEC comenzaron a darle importancia a la intención de reconocer quién es el sujeto que narra. Específicamente en una investigación sobre los profesores y las prácticas de enseñanza en el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo xx, desde el caso del Colegio Nacional de Mar del Plata, reconocimos una serie de

aspectos a partir de las voces de algunos de sus protagonistas entrevistados y de diferentes materiales de archivos escolares indagados. Desde el enfoque biográfico-narrativo discutimos y revisamos las miradas nostálgicas y desprovistas de la capacidad de acción de los sujetos, que suelen dolorosamente caracterizar al campo de la historia de la educación en general y los relatos sobre esta formación en particular. De hecho los relatos sobre la formación en el bachillerato argentino, están vivos en los viejos pasillos de las nuevas escuelas, en las memorias y en las experiencias de los sujetos que los transitan. Resuenan y sedimentan el presente, alimentan posicionamientos y constituyen modelos desde donde educar a los jóvenes de nuestro siglo (RAMALLO, 2017).

Al revisar los relatos existentes y construir uno propio, desde una investigación biográfico-narrativa, pudimos identificar al menos tres. Estos no se totalizan en una taxonomía, sino que por el contrario establecen diferentes sentidos sobre la historia de la formación en el bachillerato argentino. Uno de ellos responde a los rasgos fundacionales de los colegios nacionales, en la necesidad de legitimar estas instituciones y celebrar la modernidad eurocentrada que proclaman en su tarea civilizatoria y patriótica. Otras interpretaciones sobre esta formación podrían establecerse a partir de algunos trabajos clásicos de la historia de la educación en Argentina, cuyo rasgo común, tal vez por sus pretensiones de generalización, es una mirada “desde arriba”. Estas lecturas críticas y científicas suelen reproducir lugares comunes y olvidar la capacidad de acción de los sujetos. Finalmente desde las biografías, las historias locales y la diferencia cultural podemos reconocer otro relato. Una tercera interpretación que desde los sujetos recae en la diversidad de los discursos en relación al bachillerato argentino y en las diferentes prácticas que envuelven sus historias.

La necesidad de recoger biografías, en una genealogía arqueológica que pueda darle materialidad o algún sentido de dónde hemos estado y en qué punto nos encontramos, fue profundizada en el preguntar de los lugares de las vidas de los profesores y de los estudiantes. Intentando polarizar dos extremos y dejando en el medio a los relatos que llamamos crítico-científicos, podríamos decir que de un lado está el relato oficial, canónico y aceptado, en donde los profesores aceptan y reproducen el orden vigente, los estudiantes son los privilegiados hombres blancos argentinos y se remarca una continuidad con la modernidad y el progreso occidental; un conocido y gran relato. Del otro lado eclosionan pequeñas historias, profesores enseñando de otras formas, aparecen otros estudiantes y sujetos sociales que potencian el agenciamiento y la transformación del cotidiano. Creemos que recoger estas huellas es central para construir otras maneras de educar y agenciarnos en tal creación sin límites del pasado.

En la manera de narrar esta investigación nuestra propia biografía atravesó un tránsito de enunciación de “relatores nostálgicos” a “narradores utópicos” (NOSEI, 2010). Entendiendo una narración utópica como aquella que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias con nuevos sentidos. Al recoger estos dos tipos de enunciadore, retomados una investigación de Cristina Nosei (2010) sobre el impacto de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y su relación con el fracaso escolar, notamos que el relator repite pasivamente siempre la misma historia (tal como un copista refleja una obra que le es ajena) mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable. Más aún lo (auto)biográfico nos llevó a habitar la pregunta que construimos. Nos posicionó, cuestionó nuestro propio relato nostálgico y le respondió a los *viejos* profesores que nos formaron en el bachillerato, dialogó con maestros y nos conectó con nuestras propias historias. Desde los primeros pasos cuando comenzamos a realizar las primeras entrevistas, hasta que finalizamos nuestra tesis doctoral se transformó nuestro propio relato de vida y de la educación. Crecimos, aprendimos y nosotros mismos colmamos de utopía nuestro relato, en el cuidado de una comunidad de aprendizaje en la que la praxis narrativa nos constituyó. El relato que (re)fundamos no fue sólo el del bachillerato sino también el propio.

En el caso de una investigación en curso sobre las políticas educativas de la formación docente, el enfoque biográfico-narrativo regala la posibilidad de interpretarlas recuperando las voces, experiencias y sentimientos de los sujetos que forman parte de ellas; que las traducen en el contexto cotidiano, las resignifican y las reapropian otorgándoles otros sentidos de los establecidos en la normativa (AGUIRRE y PORTA, 2017). Especialmente aquí recuperamos el concepto de “entramados narrativos” para caracterizar los diversos procesos que se ponen de manifiesto a lo largo de la implementación de las políticas públicas en donde los actores involucrados (sean estos coordinadores nacionales, jurisdiccionales, locales, directores, docentes y estudiantes), se apropian de la política, la reinterpretan, resignifican y la traducen en la práctica a partir de sus propios sentidos y necesidades particulares.

El abordaje (auto)biográfico- narrativo posibilita, entonces, recuperar las significaciones que le otorgan los sujetos a las políticas públicas en terreno. En sus relatos, los actores van entretejiendo historias, recuerdos, experiencias en relación a la política estudiada y regalan una visión de la misma que escapa de los documentos o normativas emanadas de los órganos burocráticos del Estado y nos sitúa en el mundo de las emociones y vivencias de las comunidades docentes locales. Liberados de sesgos empiristas o funcionalistas, en nuestras investigaciones se apuesta por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales (BOLÍVAR, 2016).

Además el enfoque (auto)biográfico-narrativo habilita el estudio de las políticas educativas desde las vidas, propias y ajenas, contemplando la polifonía de voces presente en el diseño e implementación de las mismas. Posibilita, al mismo tiempo un abordaje potente de los posicionamientos desde los que parten los sujetos, de sus historias y de sus narrativas en relación al objeto de estudio en cuestión recuperando así, el *rostro humano* de las políticas públicas educativas (BOHOSLAVSKY y SOPRANO, 2010; AGUIRRE 2017). Este enfoque permite, en definitiva, volver sobre acontecimientos remotos y recientes, las relaciones entre recuerdos y escenas vividas, en una perspectiva que “presenta lo contemporáneo como una singular relación con el propio tiempo, que se adhiere a este y, al mismo tiempo, de él toma distancia” (PINHEIRO FERREIRA, 2017, p. 77). Es fuente de conocimiento de sí en el que el texto no cuenta únicamente con la voz del investigador, sino también con las de quienes participan en ella hablando de ellos mismos.

Especialmente en el registrar de los sentidos otorgados a cada nuevo dato, diseñamos un instrumento de investigación: el diario (auto)etnográfico que implica registrar las emociones, los sentimientos, las creencias y las ideologías que la experiencia vivida despierta, en el pasaje a la palabra escrita y en las relecturas sucesivas que permiten modificaciones y reapropiaciones. Según Bochner y Ellis (2016), aunque se reconozca que la autoetnografía es un género borroso que cubre muchas formas diferentes de relatos en primera persona y de narrativas de experiencias personales, es pertinente considerar a la autoetnografía como una forma de escritura en la que caben muchas especies de narrativa autobiográfica y autoetnográfica en donde se “conecta lo personal con lo cultural” (ELLIS y BOCHNER, 2003, p. 209).

Aquí se destaca la importancia de la propia subjetividad del investigador y el componente (auto)biográfico a la hora de construir el campo. De esta forma se pone énfasis en la práctica del oficio, a la vez que convierte y constituye al investigador a partir de su propia experiencia en el campo y del trabajo interpretativo que va desarrollando. De hecho las autoetnografías son altamente “personalizadas, textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural” (RICHARDSON, 2003, p. 512).

Este instrumento muestra de manera relevante como no se sale indemne del trabajo de campo, ya que el terreno siempre nos transforma. En este sentido Rockwell argumenta que la experiencia etnográfica, “transforma nuestras maneras de pensar y de mirar, incluso de ser” (ROCKWELL, 2009, p. 196). El retorno sobre sí, permite ampliar el conocimiento que el sujeto investigador tiene sobre sus marcos referenciales operantes. El diario actúa como un documento narrativo de la propia biografía de quien investiga, volviéndose válido para incorporar la recolección de nuevos datos.

En efecto este (auto)relato textualiza la vida, textualiza las experiencias vitales y las convierte en un texto, que actúa como un elemento catalítico del trabajo de investigación que evidencia nuestras experiencias y decisiones (YEDAIDE, ÁLVAREZ, PORTA, 2015).

3 La educación entre lo ajeno y lo propio

A partir de lo aquí narrado recogemos una suerte de (auto)biografía del GIEEC, cuyo propósito es 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 un 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 dejar atrás el reclamo, en una perspectiva preocupada por señalar los vicios de ese relato ha sido para nosotros un gran desafío, en el superar de una lectura atenta a marcar deficiencias en pos de otra que posibilite constituir otras autoridades.

En este recorrido consideramos que la perspectiva narrativa no es sólo un tipo de investigación, sino que además invierte la ecuación y remarca que la investigación es un tipo de narrativa. En gran medida es una práctica subversiva que pone la pregunta donde la ciencia clásica no espera que se haga. Como profesores e investigadores en 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. Ello además se desprende del sujeto escondido que generalmente se expresa en las ciencias sociales y en la filosofía occidental, en tanto que creemos necesario rupturizar la deslocalización (étnica, racial, sexual, de clase y de género) que queda desconectada de la epistemología y de la producción de conocimientos (CASTRO GÓMEZ y GROSFOGUEL, 2006).

El enfoque (auto)biográfico-narrativo cuestiona la autoridad de los relatos oficiales y en la línea propuesta por el pedagogo catalán José Contreras Domingo (2016) demuestra que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso propio de creación. En tanto 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, p.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, exponiendo situaciones vividas, también estamos incrustándonos en ellas. Lo importante de esta historia no se reduce a 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, p.42).

En dos de las investigaciones mencionadas en este texto, el enfoque (auto)biográfico-narrativo permitió profundizar nuestras preguntas. En un estudio sobre la formación en el bachillerato argentino el registro autobiográfico permitió hacerla una pregunta pedagógica a la memoria, a partir de un narrar utópico de las historias del bachillerato argentino que nos afilian a nuevos horizontes para educar en el siglo XXI. Desde la pregunta inicial hasta lo que podríamos llamar la reinversión, reconversión y recursión de la pregunta, nuestro trayecto indagó cómo se relatan las historias del bachillerato argentino y cuál es lugar que nosotros (educadores e investigadores) ocupamos allí. En tanto que iniciamos un proceso de metacognición y de reflexión sobre lo aprendido, que en clave autobiográfica constituyó una pedagogía de la memoria. Por su parte en el estudio sobre las políticas educativas de la formación docente consolidamos al cuaderno autoetnográfico, como un instrumento capaz de captar la propia subjetividad del investigador a lo largo de todo el proceso de investigación. De manera que los sentidos propios y ajenos se entraman en este instrumento, que se constituye como un rasgo más de la señalada expansión (auto)biográfica del GIEEC.

Finalmente es oportuno destacar que esta expansión de lo biográfico, en términos de reconocer una dimensión autobiográfica en nuestras investigaciones, se constituyó a partir una serie de aspectos, al menos cuatro que no exhaustivamente mencionaremos aquí. En primer lugar la variabilidad de instrumentos a los que nos hemos abierto en el GIEEC; entrevistas personales (a estudiantes, profesores, graduados y becarios), grupos focales y conversaciones entre los entrevistados, entrevistas flash (al finalizar una clase, para recuperar impresiones espontáneas), el trabajo con documentos y la etnografía de archivos, la entrada al aula y el ensayar de instrumentos de investigación de la etnografía educativa, el trabajo con diferentes lenguajes más allá de la palabra, la incorporación de poesías, imágenes, dibujos, metáforas visuales y lo performativo.

De manera que la entrada a lo autobiográfico se produjo con la incorporación de otros registros, más sensibles y emotivos que los utilizados en el modelo clásico de la ciencia (DENZIN y LINCOLN, 2012).

En segundo lugar, también es cierto que la experiencia de este grupo está atravesada por el uso del enfoque biográfico-narrativo, tensionado a su 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 preocupada 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?

En tercer lugar, es necesario resaltar que la mirada autobiográfica se desarrolló en simultáneo al reconocimiento de una dimensión colectiva de nuestro trabajo. Del encuentro y del reconocer cómo nuestras investigaciones personales e individuales no sólo 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 habitarnos 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. Que a pesar de los contrastes y contradicciones, jerarquiza un equilibrio de voces a partir de bajar las altas y subir las bajas (BIDASECA, 2010).

En efecto en los últimos años el grupo ha sacado a la luz un gran número de publicaciones nacionales e internacionales, desarrollado actividades académicas de posgrado y encuentros científicos y 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 alternativas a los enfoques tradicionales de la formación docente, la producción del grupo es hoy 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 y el giro hacia el pensamiento descolonial y la redefinición de condiciones para la didáctica del nivel superior (YEDAIDE, ÁLVAREZ y PORTA, 2015).

Finalmente, hay otra dimensión que se co-constituyó con lo autobiográfico y que alude a la formación. El narrar vidas reflexionando sobre el lugar que ocupamos allí quienes las narramos y el animarse a recoger la intimidad que habitamos, es en sí mismo una experiencia de formación. Una experiencia educativa, un aprendizaje que ubica a la investigación en el aprender y no sólo en el enseñar. Lo autobiográfico es para nosotros, no sólo objeto de reflexión sino sujeto de la misma.

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 que la perspectiva (auto)biográfica invita al conocimiento de sí. En un tránsito de lo ajeno a lo propio, o mejor aún de reconocer que nunca son ajenos a nosotros los territorios que habitamos, aún nos queda mucho por reflexionar; pero no es poco preguntarnos en esta comunidad de educadores e investigadores: ¿qué hacemos con los relatos y qué hacen los relatos con nosotros?

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, J y PORTA, L. **Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores.** El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001).

AGUIRRE, J. Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina. **Journal for Educators, Teachers & Trainers JETT.** Volumen 9 (1), pp. 253-266. 2017.

ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. (comps.) **La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas.** Mar del Plata: UNMdP. 2004.

ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. Y SARASA, M.C. La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. **Revista de Educación de la Facultad de Humanidades.** Volumen 1 (1), pp. 123-153. 2010.

ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. Caminos de indagación sobre la Buena Enseñanza: Aproximación biográfico-narrativa en la Educación Superior. **Revista de Educación** Volumen 4(4), pp 75-88. 2012.

ÁLVAREZ, Z.; PORTA, L. y YEDAIDE, MM. Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. **Alternativas espacio pedagógico.** Volumen 65, pp.52-71. 2012.

BIDASECA, K. **Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina.** Buenos Aires: SB. (2010)

BOCHNER, A. Y ELLIS, C. (2016). **Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories.** Nueva York, Routledge.

BOHOSLAVSKY, E. y Soprano, G (editores). **Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad).** Buenos Aires, Prometeo.

BOLIVAR BOTÍA, A y DOMINGO, J. La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum Qualitative Sozialforschung/ Qualitative Social Research [On-line Journal]**, Volumen 7(4), pp. 154-172. 2006.

BOLIVAR BOTÍA, A. Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. **Revista Internacional de Educación Superior**. Volumen 2(2), pp. 341-365. 2016.

BRUNER, J. **La fábrica de historias: derecho, literatura, vida**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 2003.

CASTRO-GÓMEZ, S y GROSGOUEL, R (eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. 2007.

CLANDININ, D y CONNELLY, F. **Narrative inquiry: experiencia and story in qualitative research**. San Francisco, Jossey Bass. 2013.

CONTRERAS, D. Profundizar narrativamente la educación. En: De Souza, EC (Org). **(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador, EUEBA. 2016.

DE SOUZA, E. **(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador, EDUFBA. 2016.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. **Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa. 2012.

DEWEY, J. **Experiencia y Educación**. Buenos Aires: Losada. 1967.

ELLIS, C. Y BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity, researcher as subject. En: N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2003.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes. **Revista de Educación**, Volumen 4 (5), pp. 213-219. 2013.

GOODSON, I. Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** Volumen 19 (1), pp. 214-231. 2003.

JACKSON, P. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires, Amorrortu. 1999.

LITWIN, E. **Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior**. Buenos Aires, Paidós. 1997.

LITWIN, E. **El oficio de enseñar: Condiciones y contextos**. Buenos Aires, Paidós. 2008.

MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. **Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos.** Barcelona, Grao. 2008.

NOSEI, MC. La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En: **III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado.** Miramar, noviembre 2010.

PASSEGI, M. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. **Revista de Educación y Pedagogía**, volumen 23, (61). 2011.

PORTA, L. La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. En Porta L y Sarasa, M.C. (comps.) **Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado.ETP/3** Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata. 2006.

PORTA, L y ÁLVAREZ, Z. Discurso, narración y prácticas docentes En: Pini, Mónica (comp.) **Discurso y Educación: Herramientas para el análisis crítico.** Buenos Aires, UNSAM. 2009.

PORTA, L y YEDAIDE, M. **Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario** En: Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial. Mar del Plata: UNMDP 2015.

PORTA, L. Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor": Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. **Revista del IICE** Volumen 37 (1), pp. 41-53. 2015.

PORTA, L. La narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalización de sentidos. En: **II Fábrica de Ideas Narrativas, autobiografías y pedagogías: otras maneras de conocer, decir y hacer las experiencias de formación.** Mar del Plata. 2017.

PORTA, L.; ALVAREZ, Z. y YEDAIDE, M. Travesías del centro a la periferia de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y dimensiones otras del currículo. **Revista Mexicana de Investigación Educativa.** Volumen 19 (63), pp. 1175-1193. 2014.

RAMALLO, F. y GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. "El lugar de las historias de vida y la investigación biográfica narrativa en el campo de la educación. Entrevista a José González Monteagudo". **Revista de Educación** volumen 5 (7), pp-pp, 447-456. 2014.

RAMALLO, F. **El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940).** Tesis de Doctorado en Humanidades y Aires. Universidad Nacional de Rosario. 2017.

Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Volumen 11 (12). pp. 1-17. 2017.

RICHARDSON, L. **Writing: A method of inquiry.** En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials.* Thousand Oaks, CA: Sage. 2003.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica.** Buenos Aires. Paidós. 2009

SUÁREZ, D. Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. **Investigación Cualitativa**, volumen 2(1), pp 48-60. 2017.

YEDAIDE, MM, ALVAREZ, Z. y PORTA, L. La investigación narrativa como moción epistémico-política. **Revista Científica Guillermo de Ockham**, Volumen 13(1), pp. 27-35. 2015.