

Investigación educativa para tiempos crepusculares: narrativas como materialidades, autorizaciones y cabildeos en el campo pedagógico



María Marta Yedaide

Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMDP, Argentina

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2023

Fecha de aceptación: 7 de diciembre de 2023

Resumen

Este artículo comparte algunas inquietudes gestadas y nutridas a propósito de una estancia posdoctoral que incluyó ateneos —algunos más informales y espontáneos y otros preparados, filmados, y posteriormente ofrecidos para su refracción y análisis— así como el registro atento al acompañamiento de una tesis de doctorado construida en clave autobiográfica narrativa. Nos convocaba la investigación educativa —particularmente las experiencias que en favor de lo pedagógico político vamos propiciando en ciertos enclaves universitarios, en rebeldía con un conjunto de instituidos que colaboran, entendemos, con ciertas indignidades y dolores contemporáneos—. El texto compone una memoria de la estancia y luego utiliza tres historias a partir de las cuales se despliegan ciertas tesis construidas al calor y color de la experiencia posdoctoral. Metodológicamente, entonces, implica el análisis de materiales compuestos en una etnografía previa de larga duración, por un lado, así como el abordaje de relatos de una experiencia y de narrativas de sucesos sociales que asemejan instancias de etnografía urbana. A partir de estos movimientos se entran aportes teóricos y perspectivas ontoepistémicas en pos de robustecer un tipo de investigación narrativa estimulante, capaz de materializar transformaciones pedagógicas en el amplio dominio de la vida común.

Palabras clave: investigación educativa; narrativa; campo pedagógico.

Educational Research for Dusk Times: Narratives as Materialities, authorizations and “counciling” in the Pedagogic Field

Abstract

This article presents some discussions originated in a post-doctoral experience, which included some academic panels as well as the careful registration and analysis of a dissertation tutoring process which involved an auto-biographic narrative perspective. Summoned by a common interest in educational research, especially that which has been attempted to upset conventional procedures and power regimes in recent times,

the overall purpose implied the revision of the theories and ethic-onto-epistemic positioning privileged in the academic settings of two Argentine State universities. The article offers a memoir of the experience and three brief stories, which trigger further reflections and support some (other) theses. It thus involves long-term prior epistemology and a narrative methodological approach in the vicinity of urban ethnography. As a result, some theoretical perspectives are advanced in order to strengthen stimulating research processes which can bring about pedagogical transformations in ordinary life.

Keywords: Educational Research; Narrative; Pedagogic Field.

Introducción

Este artículo se escribe como movimiento refractante de una experiencia de “estancia” académica en el marco de una beca posdoctoral.¹ Las comillas en la palabra “estancia” buscan honrar más al tiempo que a los espacios; si bien la propuesta implicó algunos traslados a la ciudad de Buenos Aires y reuniones en Mar del Plata y en el mundo digital, lo más interesante de la estancia sucedió a propósito de suspender el tiempo —hacer una demora en la vorágine de la producción—, el acompañamiento en procesos de investigación y la docencia para quedarme perdida en interlocuciones vívidas y estimulantes. Me estacioné, me di tiempos para merodear los bordes de las formas que se me anquilosan al saber, para abandonar al otro, a lo otro. Trabajé la paciencia con mis propias rigideces, testeé los límites, estudié las condiciones de mis plasticidades.

El proyecto original ya manifestaba ansias de demoras para propiciar encuentros; director y posdoctoranda pertenecemos a dos comunidades de investigación educativa que se orientan a la narrativa y lo (auto)biográfico como modo predilecto de enactuar lo académico. Contábamos con experiencias de intercambios de ideas en eterno estado coloquial, siempre interesados, curiosos, desafiantes. Esperábamos tensionar las certezas y quebrar las complacencias. Particularmente nos animaba advertir los sesgos que el género, el escenario académico, la comunidad de origen, la biografía estética y lectora y los múltiples aconteceres de lo identitario han ido imprimiendo sobre el valor, sentido y significado de la investigación narrativa para nosotros. Deseábamos construir argumentos potentes para la permanente reelaboración y rejerarquización del campo pedagógico.

Entiendo que mucho de lo anhelado ha sucedido y espero compartirlo en este artículo. Por eso comenzará con una memoria de este proceso, que anudará en un registro íntimo las discusiones que se fueron propiciando en cada instancia del recorrido. Allí intentaré capturar los aprendizajes que este devenir entramado ha ido alimentando y estimulando en sentidos recíprocos con el director, pero también rizomáticos —tanto aquellos promovidos como parte del proyecto, como los aconteceres menos previsibles que se suscitaron entre mis propios colegas y mis estudiantes regulares y ocasionales—. Luego contaré tres historias que me servirán de excusa para poner en juego las inquietudes y reflexiones que hoy capturan mi emoción y entusiasmo.

El texto se tomará varias licencias, en plena coherencia con los posicionamientos ético-onto-epistémicos que caracterizan el trabajo que, a propósito de lo biográfico-narrativo, ambas comunidades académicas han desarrollado y defendido. Algunos de los

¹ Me refiero al proyecto “Narrativa y (Auto)Biografía en Educación: pedagogías de la investigación para la des/re-composición del campo pedagógico” que dirigiera Daniel Suárez en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

argumentos en favor de estas posturas adquieren relieve y espesura en las discusiones teóricas que siguen; otros pueden ser rastreados en las producciones de los equipos de trabajo implicados. En todos los casos —y como marca emblemática de una pedagogía vital— el uso de la primera persona en singular y plural en la escritura, así como la explicitación intencionada de las cualidades de los ambientes materiosemióticos que condicionan y explican los puntos de vista constituirán el tono primordial de registro del texto.

Una memoria documentada de la experiencia

Hablo de documentar una memoria en dos sentidos primordiales. En primer lugar, trato de activar políticamente la tradición de la investigación narrativa de Daniel Suárez y colaboradoras (Suárez y Ochoa, 2005; Suárez, 2008, 2014) en tanto comulgo con las razones que desde la ética alteran las epistemologías convencionales en pedagogía, rehilvanando saberes y personajes de lo escolar que la mirada científicista ha dejado de lado, e incluso y en ese propio acto, despreciado. Luego, se trata de una recuperación que entrama lo que nos hemos habituado en llamar teoría y prácticas/haceres/experiencias/praxis; en ese sentido “documentar” implica aquí también crear y dejar un registro expreso de las interpelaciones que las lecturas hacen y los modos en que se entrometen en lo vivido.

Tomaré caprichosamente un hito como principio de la experiencia —el realismo agencial, que me seduce hoy particularmente y cuya marca atraviesa todo lo aquí narrado, cuestiona la posibilidad ontológica de la separabilidad y se pregunta, en cambio, por los efectos y las historias de los cortes, las distinciones, a las que nos hemos habituado—. Casi arbitrariamente, entonces, diré que nuestra estancia comenzó con un intercambio epistolar intermitente —entre la mensajería electrónica y el *Whatsapp* en varios intentos que podrían parecer frustrados a primera vista, porque no tuvieron el ritmo intencionado, pero que sembraron para ambos profundas inquietudes y reflexiones—. Debatimos sobre ellas con cafés y almuerzos, cara a cara y en encuentros virtuales.

Recuerdo que comencé por hacer explícito el mayor de mis apegos en esa entonces: Karen Barad y su realismo agencial (Barad, 2007). Desde la física teórica feminista y poshumanista, Barad arrastra al plano ontológico la tesis epistemológica de Niels Bohr respecto de la inseparabilidad: los cortes o distinciones son históricos, inesenciales y, si bien nunca están librados de las condiciones materiosemióticas de producción y siempre quedan limitados por la concurrencia de otras fuerzas influyentes en los oportunos devenires del mundo, las personas también tenemos la potestad de definirlos. Entonces me sentí autorizada para enactuar cortes y definir qué podía ser la “investigación” y qué podía ser la “narrativa”. En esta clave explicité que quería sostener el corte entre la investigación y la literatura —ya no lo siento así— para no privar a la pedagogía de la autoridad social con que se inviste a la ciencia en la Modernidad (Smith, 1999, 2005; Lincoln, 2011). Creía entonces —ahora me resulta casi irrelevante— que la autoetnografía, a diferencia de la autobiografía, combinaba exquisitamente y en la justa medida lo poético y lo científico, tal como propone Laurel Richardson (Richardson y St. Pierre, 2005). Para la narrativa me entusiasmban Rosiek y Snyder (2018) cuando la trataban en términos de actancia, y seguía tras la huella de Lyotard, de quien primero había leído que la ciencia era una narrativa o Gran Relato (Lyotard, 1979). Recuerdo que manifesté mi anhelo de acuñar otro modo de llamar al tipo de investigación que hacemos, ya que todo es narrativo. Hoy esto, también, parece irrelevante.

El café que siguió a este correo nos trajo de vuelta al primer amor —las autobiografías—. Había leído algunos de los textos que Daniel me había recomendado; esas vidas contadas tocaban la fibra, para usar las palabras de Eve Sedgwick (2007), aquí del todo oportunas. Acordamos que hay una herida, y una tibieza de cosa que pulsa en las narrativas autobiográficas; están plagadas de inconsistencias, singularidades y accidentes extrañamente familiares, especialmente en esa cualidad inefable que lo científico no puede permitirse. También comprendimos, en esa charla, que nuestras inscripciones institucionales nos llevaban a desconfiar de términos distintos, significados a fuerza de experiencias. Y entonces preferíamos campo pedagógico o campo académico, indagación o investigación, saber o conocimiento —por nombrar algunos de los pares que disputábamos, por lo que esas palabras incluían y dejaban fuera en cada enclave—. Advertimos que si bien comulgábamos en las intenciones y los criterios, a pesar de las cercanías no vivíamos bajo el mismo cielo.

De las reuniones informales también recuerdo los momentos en que el género se nos hizo consciente y necesitamos contarnos lo que autorreconocernos hombre o mujer nos provocaba en tanto sujetos de enunciación en las coordenadas que nos habíamos trazado. Hablamos de la autoridad “posada”, por defecto, sobre la masculinidad y sobre los daños, desencuentros y malestares que nos asaltaban de cada lado. “Cada aseveración es, en cierta medida, patriarcal”, acordamos. Decidimos componer una tecnología de la conversación que nos dispusiera a la escucha sostenida, con silencios que acompañaran y habilitaran la otra voz.

Así llegamos a los ateneos, unos encuentros más formales que pudieran ser filmados, revisitados, compartidos. Allí poníamos “la lectura en movimiento” sobre aquello que nos resulta estimulante: nos contamos lo que veníamos pensando, leyendo, lo que nos tenía entusiasmados; uno hablaba y el otro tomaba nota, y luego invertíamos los roles. Ofrecimos el crudo de esos intercambios a colegas que también refractaron a partir de nuestras contribuciones.

Nuestro ateneo más rimbombante —aquel que filmamos y abrimos a otros— comenzó con las palabras de Daniel, mi director. Recuerdo tres frases estimulantes: “armar algo común”, “atender a lo cotidiano” y “estimular la belleza”. Sentí la expresión a la vez de lo anhelado y de lo verdadero en la vecindad que el relato establecía entre estas palabras. Lo efímero, la tartamudez y la cojera, el *Diario del Climaterio* de Ale Caravario; rápidamente se construyó una atmósfera de curiosidad y misterio, deshabitación y vértigo.

Comencé mi presentación aclarando que buscaba propiciar tres aconteceres: sobre la narrativa, sobre la autobiografía y sobre la pedagogía —antes hubiera dicho que deseaba brindar mi punto de vista sobre esas tres “cuestiones”, pero el realismo agencial estaba ya calando en mí—. Para promover que algo aconteciera respecto de la narrativa primero explicité mis deudas con Donna Haraway (1988, 1997, 2017), Karen Barad (2007) y Sara Ahmed (2017, 2019, 2020), y me reconocí pre-escrita, habituada, educada en un tiempo-espacio biográfico-social propicio para las desorientaciones. Compartí mi afán por descomponerme de cara a la inseparabilidad, los cortes agenciales y la posibilidad de pensar las narrativas como actancias —unas ocurrencias en el entramado de miles de otras fuerzas actuantes en la producción de “lo real”—. Percibo² en este punto un divorcio con mi propio trabajo doctoral, por un lado, en el sentido de la propensión a separar lo material y lo simbólico, lo discursivo y las otras prácticas, que ya no deseo performar. Entiendo que urge, por otro lado, abordar lo educativo en la complejidad

² Utilizo el tiempo presente porque no han caducado al momento mis entusiasmos o apegos con estas tesis, como se podrá apreciar en la segunda parte del artículo.

materiosemiótica que lo caracteriza —el texto de Bussi y Grinberg (2023) es inspirador en este sentido—.

También aproveché mi exposición para confesar mi voluntad de comprender mi propio terrón —como dice Alessandro Baricco en *Los Bárbaros* (2011). Lo autobiográfico me parece no solo ética sino también metodológicamente indispensable —solía relegar esta dimensión metodológica, pero entiendo que cualquier abordaje investigativo es simplemente inadecuado sin las informaciones que completan y otorgan sentido a los relatos que producimos—. Y entonces leí parte de un poema que me es íntimo —porque cuando lo pienso siento en el cuerpo que soy infancia— para contar que creía, creo aún, que lo pedagógico es la/mi/una *performance* respecto de lo educativo, a modo de “leve inclinación en mi mano de arquera”.³ Entusiasmada por el juego de las “inten(s/c)iones” (Kuby y Christ, 2018), me gusta pensar lo pedagógico como aquello intencionado que busca interrumpir o tensar lo instituido allí cuando duele o es indigno. Y entonces definí mis inten(s/c)iones: no renunciar a la autoridad social de la investigación, soportar el desconcierto, no abandonarme en mi condición biográfica pero abandonarme más, en cambio, al otro y a lo otro, y prestar más atención a los cortes —las diferencias que performo en sociedad, sus historias y su conveniencia desde mi sentir ético y las prioridades que me impone—.

Después del almuerzo, shawarma y backlava, me senté a escuchar. Poética pedagógica es quizá la frase que más captura, al día de hoy incluso, mi imaginación y mi deseo. Escuché una voz interesada por revitalizar lo pedagógico, haciendo pie en una fecunda trayectoria de docentes narradores/autores/agentes plenos. La poética pedagógica juega con la posibilidad de pensar en las “obras” —una imagen estimulante como recobro de la singularidad, la belleza y la erótica que gesta la creación—. La exposición me trajo términos familiares, como subjetivación, que pude visitar como campo en resonancia con el esencialismo estratégico (Spivac, 1985) y los modos de serpentearlo para custodiar lo signado como el saber menor, lo minúsculo. La intraducibilidad apareció —como un rato antes la cojera y la tartamudez— como una imagen de fuga corriente y posible, en resistencia a los gigantes esfuerzos modernos por priorizar las totalidades y esencias.

Repetir, separar, nombrar. En la atención sostenida —esa pausa que se vive en el cuerpo como un suspenso, que de pronto se percata de los sonidos y cómo danzan los aromas y lo que componen, las presencias y lo que de ellas rebasa— me reconocí en mis obstinaciones y mis persistencias. Me entusiasmó, todavía me entusiasma, volver sobre los mismos lugares y percibir algo que había pasado por alto: vibraciones de los maestros que “reinventan una lengua para una conversación pedagógica” (Larrosa, 2006) y que pueden dar el salto de la estética a la poética (Groys, 2014). Y la pregunta, esa llave sencilla y primera que desplaza del aturdimiento que crean las costumbres. ¿Puede el saber pedagógico perder su poder normativo? ¿Cuánto de ello es prescindible? ¿Cuán inconvenientes son, en realidad, los “malos hábitos”? ¿No nos rescatan acaso de los moldes narrativos que de otro modo prescriben para nosotros “el mundo”? ¿Podría la poética animarnos al intervalo? ¿A la diferencia?

La última actividad formal de esta estancia supuso unas instancias de reflexión conjunta a propósito de una tesis doctoral autobiográfica. Esta tesis que nos congregaba, de hecho, había encendido de algún modo nuestras discusiones alrededor de lo biográfico narrativo. Su autora, Valeria, nos brindaba la posibilidad de explorar y tensionar lo que cada comunidad académica venía componiendo, y alrededor del trabajo pudimos

³ Tomo esta frase del poema de Khalil Gibran sobre los hijos, de libre circulación en las redes y difícil rastreo de origen y fidelidad de publicación y traducción.

ampliar el repertorio de consideraciones y aprender no solo respecto de la investigación sino también sobre las tutorías, las posiciones de autoría y lectura, los sentidos de la interpelación —la “evaluación” y sus contornos cuando lo que se pone en juego es el relato de una vida y ciertos diálogos con los grandes relatos instituidos—.

También como primer movimiento quedé invitada a resonar respecto de la tesis, con tesista y director como escuchas. Comencé aclarando que tenía que hacer tres comentarios, “moría por hacerlos”, lo cual supuso un grado de implicación sustantiva de esa lectura, esa producción autobiográfica en interlocución —como todas las autobiografías, pero en este caso de modo explícito, habilitando conversaciones con referentes académicos y vitales en polifonías exquisitas—. Recordé a Laurel Richardson (1997) y su invitación para que diseñemos nuevos criterios de evaluación de investigaciones, y entonces concluí que se trataba de una gran tesis porque inspira, hace vivir y cuenta algo de valor. Aprendí que una tesis puede ser deliciosa cuando la prosa es cuidada y se esmera por tomarte, como toma una pinza, y cuando dona palabras que hace tiempo deseabas: “la tesis como una curaduría de la investigación”, “deshilachar las ideas”, “la escuela estrellada”.

Luego pedí licencia para sumergirme en un territorio que no era ya la tesis, ni su autora, sino lo que entre ellas habían tramado para mí. Me encontré femenina: empoderada y luchadora pero cordial, amable, pidiendo permisos para decir. Me vi en una economía afectiva que clausura para nosotras, especialmente, la creatividad. A veces incluso hablo, hablamos, sobre nosotras en masculino genérico. Reaccionamos y batallamos, siempre de cara a lo injusto y desequilibrado, porque se ha vuelto irremediamente agenda, pero eso consume toda nuestra energía. Le conté a la tesista que me gustaría sentirme hembra, espontáneamente mercedora, autorizada a hablar desde el propio centro y no en respuesta a lo otro en permanente defensa. No quiero dejar de pisar al patriarcado; deseo que estemos bailando sobre su tumba ya olvidadas de él, con los ojos y el corazón en el cielo, persiguiendo nubes e inventándoles nombres.

Mi tercer comentario se relacionó con un recurso que la tesista incorporó: unas fotografías que habían sido trabajadas para descomponerse casi en su totalidad pero lograban hacer la escena, de todas formas, reconocible. Un movimiento estético exquisito que me hablaba de los límites de la inteligibilidad, por un lado, pero también de la cualidad prescindible de mucho... ¿Qué puede faltar y habrá no obstante escuela? ¿Cuántos despojos hacen desaparecer a la figura de la maestra? Por un momento me compadecí de nosotras, de ella, su tesis, yo, su director... Movernos en un mundo que pone en jaque tanto, que hace el camino difuso, es un enorme desafío para hacer investigación —excepto cuando nos atrincheramos en las tradiciones de la modernidad/colonialidad que nos dejan indemnes tras la objetividad, la neutralidad y otras quimeras—. No es sencillo moverse en la contradicción, la convivencia de las inconsistencias y las impermanencias, lo inasible y lo inclasificable. El enredo es enemigo de nuestras higiénicas costumbres académicas (Yedaide y Porta, 2022).

Gocemos más. Aprovechemos los intervalos —esas suspensiones butlerianas que nos liberan de la reproducción de lo mismo—. No comparemos, no pidamos permiso ni disculpas. Sigamos siendo honestas, narrando en primera persona y en tiempo y espacio, nuestros encuentros con esos relatos que llamamos teorías.

La última parte de la experiencia del programa quedó signada por la voz de autora de la tesis. La asertividad en sus posicionamientos conferían a la tesis completa autoridad e inmunidad. Los relatos que habían quedado fuera confirmaban su pertinencia y valor. Estábamos conmovidos, excitados, por la posibilidad de seguir andando estas rutas en compañía.

Esta memoria de la experiencia, que elegí para introducir el artículo, hace justicia a lo que sigue. Es en el marco de estas vivencias relatadas, y las múltiples estimulaciones que supusieron para las búsquedas académicas en mi comunidad, que deseo explorar mis preferencias actuales —mis “cortes” hoy predilectos, como fundamentaré oportunamente— para vivir la educación y la investigación.

El artículo continúa con tres historias corrientes, porque allí anidan, siempre, mis vocaciones. El cotidiano me perturba, me informa y me reclama. En la vida común se miden y tensionan mis argumentos, se debilitan o alimentan, se ponen a prueba. Además, en los cuentos la narrativa está toda allí, vigorosa y con su máxima capacidad de actancia —es decir, de influencia en el devenir—.

Unas pocas apreciaciones metodológicas

Tal como he venido documentando recientemente (Yedaide, 2020, 2022a, 2022b, 2023a, 2023b; Yedaide, Porta y Ramallo, 2021), investigar supone para mí performar intencionalmente a partir de un posicionamiento ético-onto-epistémico muy particular, bajo el influjo indiscutible del realismo agencial (Barad, 2007) y lo que Elizabeth St. Pierre describe como investigación poscualitativa (2013). También he argumentado extensivamente respecto de la intimidad de esta postura con los giros —al menos el giro ontológico, afectivo, descolonial, narrativo— así como con los feminismos contemporáneos y varias expresiones de lo *queer*, incluyendo su fenomenología (Ahmed, 2019). Sin extenderme aquí, parece necesario no obstante explicitar que, frente a la inseparabilidad de lo que se manifiesta en “lacontinuidadmateriosemiótica”, de-finir algo —como lo propone Pérez (2016)— conlleva decisiones éticas de trazar ciertos bordes y establecer adentros y afueras que son sencillamente preferencias matricialmente inducidas.⁴

Entonces hablaré de las decisiones metodológicas que componen mi opción pedagógico-política actual —que además compartimos con Daniel y Valeria, mi director de posdoctorado y la tesis con quien ambos aprendimos—. Nos reunió la investigación narrativa, es decir, un significante difícilmente asible, cuyos antecedentes remiten a dos movimientos históricos —a saber, los enfoques humanistas de las posguerra dentro de la sociología y la psicología occidentales, por un lado, y el estructuralismo, posestructuralismo, posmodernismo y las posturas psicoanalíticas y deconstruccionistas respecto de la narrativa, por otro (Squire, Andrews y Tamboukou, 2017)—. Lo que distingue a este tipo de investigación, según estos autores, es tanto su indefinición como su capacidad de acceder a capas de sentido, usualmente contradictorias, que posibilitan comprender los cambios individuales y sociales, haciendo jugar cuestiones tan complejas como el inconsciente, las relaciones de poder, la agencia, la construcción de la subjetividad y las formaciones sociales que la matrician o influyen. En este marco las narrativas aparecen como formas de resistencia política o incluso como terapéuticas. Las preocupaciones respecto de los grandes relatos o narrativas maestras (Lyotard, 1979; Bamberg, 2004) se inscriben generalmente en la primera de estas opciones, asumiendo un tono creativo en tesis descoloniales, como las políticas del nombrar de Catherine Walsh (2011). El realismo agencial, por supuesto, trata a las narrativas como agencias (Barad, 2007; Roziak y Snyder, 2018).

Una vez resuelta esta escala mayor —la investigación narrativa— se hacen indispensables otras apreciaciones, ya que bajo su paraguas pueden prosperar opciones

⁴ Hablo de las matrices que inducen para oponerme explícitamente a la fábula moderno-colonial de la libertad individual, sin borrar del todo las responsabilidades de mi relativamente singular agencia.

metodológicas clásicas, íntimas con criterios de validez moderno-coloniales, tanto como formas indisciplinadas. Una primera decisión es cortar por lo autobiográfico (Bolívar, 2002; Porta, 2021); otra implica optar por lo autoetnográfico (Bénard Calva *et al.*, 2019). Como hemos mencionado, nuestro proyecto posdoctoral se originó precisamente en torno a la discusión respecto de los límites y las inconveniencias de “cortar” ciencia/literatura, investigación/indagación, campo académico/campo pedagógico, y nos situó frente a la gran arbitrariedad en juego: la sinergia en las posturas éticas y los anhelos políticos eran notables, pero nos habían crecido sesgos respecto de las palabras implicadas —en la inevitable inscripción de cada quien en un género, una historia de vida, una comunidad académica—.

Mi insistencia en lo autoetnográfico se planta frente a una común comprensión de lo autobiográfico como literario y de lo literario como extracientífico. Prefiero pensar la ciencia como un tipo de narrativa (Lyotard, 1979), un género, y a la literatura como un tipo diferente de registro, capaz de asumir otras licencias por la eximición de los regímenes de control que cercenan a la primera (Lincoln, 2011). La verdad narrativa (Bruner, 2003; Ellis, Adams y Bochner, 2010) no es más ficticia, como artefacto, que una ley de la física —de hecho es la física cuántica teórica la que gesta y sostiene la imposibilidad de pensar en algo esencialmente por fuera de las relaciones que lo hacen emerger (Barad, 2007)—. También me atrae la idea de etnografías previas de larga duración —es decir, la extensión del trabajo de campo a lo largo de la propia historia y a lo ancho de la experiencia vital (St. Pierre, 2017) —. Como autoetnógrafos nos convertimos en observadores *conscientemente* participantes de una trama materiosemiótica y podemos autorizarnos y autorizar a otros en verdades que son finalmente singulares y validadas por su autenticidad, en lugar de por su correspondencia con “la realidad”.

Pero fundamentalmente me inclino por la invitación a pensar cómo mantener viva una conversación (Adams, Ellis y Bochner, 2010). Siento que la cualidad inerte, necrosada, de lo que dejamos quieto atenta políticamente contra las transformaciones que anhelamos (Flores, 2017). La “teoría”, los “papers”, las “tesis” suelen ser construcciones poco atractivas, muy abstraídas, desapegadas. No nos convocan excepto en el juego de la academia (Bourdieu, 1984). *No nos excitan*. La autoetnografía y la autobiografía, en cambio, re-encantan el mundo, nos dejan escuchando en el borde de la silla, expectantes, interesados. No hace falta haber vivido o estudiado mucho para sentir la herida de lo bello (Han, 2015); nada más puede movernos de las comodidades y los hábitats que se nos han vuelto irremediamente familiares (Ahmed, 2019).

Autobiografía o autoetnografía es, entonces, una opción para mí estimulante. El “auto” no es una separación esencial sino estratégica, para no abandonar la localidad, el singular punto de vista o la responsabilidad ética de hacerse cargo de ambos. Hacerse etnógrafo implica estar atento a aquello que se presenta, demorarse en pensarlo, dejarse afectar, habilitar las relaciones que propicia, seguir el hilo hasta comprender cómo se construye lo educativo, qué pedagogías prevalecen.

Es por eso que este artículo comenzó con un ejercicio autobiográfico/etnográfico que recapitula respecto de una experiencia académica que se niega a desconocer la profunda amalgama entre vida y academia, lecturas y escrituras, la voz propia y las otras. En este segundo apartado que aquí concluye dispuse unas claves para dar cuenta del posicionamiento metodológico —que implica una onto-episteme con brújula ética— y ahora continuaré con tres cuentos que, entiendo, tienen algo para decir sobre lo educativo en nuestros tiempos.

Tres cuentos⁵

Las siguientes historias son reales en el sentido más ordinario del término; con esto quiero decir que se construyen a partir de relatos periodísticos, y entonces entra a jugar toda la arbitrariedad de la edición original, por un lado, y mi posición lectora, en la cual mi imaginación y mi deseo enturbian —saludablemente, entiendo— toda posibilidad de fidelidad absoluta. Las narro porque hay cosas que quiero decir sobre la investigación narrativa y están ineludiblemente adheridas al modo en que relatos como estos me conmueven y afectan. Seguramente levantarán ecos de otras historias.

Microrrelato 1. Un asesino absuelto

En los tribunales de San Martín, en el Gran Buenos Aires, un médico cirujano de 64 años fue declarado no culpable por 12 integrantes del jurado —un gasista, una profesora de inglés, estudiantes y empleados bonaerenses, entre otros—. Había matado a Ricardo Krabler, de 24 años, cuando este intentaba huir con el auto del médico. El ladrón —sustantivo que hizo que el nombre completo del joven asesinado se tornara prescindible en los medios— había apuntado al cirujano con un arma y estaba huyendo con su vehículo cuando recibió los disparos que le dieron muerte. Su familia había pedido condena por “exceso en la legítima defensa” y “homicidio simple”. El jurado entendió que la defensa era legítima, no excesiva. Yo me pregunté si era justo tomar una vida para defender un auto.

Microrrelato 2. Protocolos de género

En una universidad nacional, un docente comparte pantalla de su computadora para proyectar el material que deseaba mostrar en la clase. Lo que aparece primero es la foto de una mujer desnuda y una carpeta de archivos denominada “Minitas”. El centro de estudiantes repudia el accionar “depravado del trabajador de la educación”, las autoridades apartan al docente de su cargo pero el equipo encargado de activar el Protocolo de actuación en casos de violencia de género publica un comunicado manifestando las preocupaciones por el modo en que la comunidad universitaria responde al hecho. En una actividad académica posterior, una de las integrantes de este equipo relata su propia incomodidad en la tarea de normar algo tan sensible pero de bordes tan difusos.

Microrrelato 3. Gran Hermano

Hijos adolescentes, al pasar, me hacen partícipe de una escena de este programa, la cual se estaba debatiendo en las redes —incluso en los portales de noticias. Un usuario de Twitter, atento al canal que transmite todo el día lo que captan las cámaras en la casa de Gran Hermano, había subido un clip que mostraba a un participante, Thiago, recostándose, tocando y “apoyando” a otro jugador, Agustín. Esto había sido precedido, en apariencia, por una conversación en la que dos o tres personas debatían si a Agustín le gustaban los hombres —en esas palabras—. En apariencia Thiago se recuesta allí en complicidad con al menos otro participante que aparece en el cuadro de la escena. Leo cómo algunos adolescentes se indignan, contra Thiago y los secuaces, contra la estrechez para entender y vivir el género, contra las ofensas y las violencias que, tanto dentro como fuera del show, todavía se perpetran y minimizan. También percibí cierta indignación contra los responsables del show al interpretar que querían

⁵ Me empecino en hablar de cuentos, historias, microrrelatos y narrativas, pese a que entiendo que desde las disciplinas implicadas esta indistinción es problemática. Es una licencia que me divierte, como una travesura, pero que además colabora con que no se calcifiquen mis pareceres, ni se imbuyan de sacralidad.

“desembarazarse” del asunto —como no teniendo muy claro dónde ubicarse—. Otros adolescentes simplemente encontraban lo sucedido divertido, creían que no ameritaba ningún escándalo y tildaban al resto de exagerados, incluso usando palabras como “feminazis”. Un tiempo después —y sin necesaria relación con este relato— escucho en la radio una entrevista a una de las guionistas de este show; aparentemente son muchos y producen las tramas argumentales sobre la base de los acontecimientos registrados por las cámaras todo el día.

¿Qué tienen que ver estas historias con la investigación educativa? Voy a responder la pregunta a través de dos tesis, que podrían entenderse como dos “cortes agenciales” o como dos nuevas conversaciones que continúan manteniendo el fuego de las primeras discusiones del proyecto de tesis posdoctoral.

Primera tesis: sobre la escena contemporánea y lo corriente

Me gusta definir el tiempo actual como hábitat —es decir, aquello a lo que nos hemos habituado— a partir de la influencia de Sara Ahmed (2019), a la que he aludido ya muchas veces. Y al tratar de tomar su pulso y cartografiarlo como matriz materiosemiótica influyente en los presentes y próximos aconteceres, me interesa la postura de Laurel Berlant cuando problematiza nuestros apegos a las convencionalidades, especialmente los que nos dejan hoy enactuando un optimismo cruel (Berlant, 2020). Su apelación a la percepción del “sensorio histórico” como modo de hacer consciente afectivamente lo contemporáneo me invita a abordar las microrhistorias en términos de *producción del presente*.

Berlant cree que, frente al acelerado derrumbe de “las infraestructuras tradicionales de la reproducción de la vida”, hoy mucha gente seguramente aspira a vivir en un *impasse*, al cual define como

(...) un estiramiento del tiempo por el cual nos movemos con la sensación de que el mundo se ha vuelto, a un mismo tiempo, intensamente presente e intensamente enigmático; por lo tanto, la actividad de vivir exige tanto una conciencia dispersa, dispuesta a absorberlo todo, como una actitud de hipervigilancia lanzada a recolectar material que contribuya a clarificar las cosas, mantener el equilibrio y coordinar las crisis melodramáticas estándar con aquellos procesos que aún no han encontrado el género de acontecimiento al que pertenecen. (Berlant, 2020: 24)

Esta forma particular de pensar/producir el presente me inspira profundamente y me conmueve. Leo en ella el reconocimiento de la intemperie, la fragilidad de las existencias y la intensidad de los cotidianos actuales. Me trae a Suely Rolnik, cuando describe la escena contemporánea como un período de convulsión, difícil de vivir pues “es en estos momentos que la vida grita más alto y despierta a aquellos que todavía no sucumbieron íntegramente a la condición de zombies” (Rolnik, 2019: 21). Hay en ambas posturas una tesis respecto de la contemporaneidad alterada excepcionalmente, un tiempo de peculiar aceleración y relativa indefinición que nos afecta profundamente. No son las únicas, pero valen como voces que me suenan auténticas, aportando imágenes que parecen fieles a mis sentires. Me inspiran porque se independizan de las tradiciones (los hábitos) moderno-coloniales de pensar lo individual como posible, y también por el arraigo a las materialidades que los romanticismos suelen obviar.

Como Rolnik (2019), entiendo que nuestra experiencia vital no solo se conforma por los códigos socioculturales aprendidos, sino también por lo que Deleuze y Guattari llaman perceptos y afectos —aprehensiones de las experiencias más sutiles pero tan

verdaderas como las configuraciones que construyen aquellos sentidos que ya nos son familiares—. Su tesis respecto de la difícil convivencia actual de ambas esferas vitales, con las consecuentes afectaciones en la construcción de subjetividades y las opciones de micromovimientos que se hacen disponibles, me interesa como oportunidad educativa. Marida bien con las definiciones de lo educativo que prefiero, aquellas que se interesan por las pedagogías de la inmanencia (Bruner, 1991) y que entienden que “cuando el camino se convierte en una pregunta, nos volvemos conscientes de la posibilidad” (Ahmed, 2020: 437). Sentimos que este es un momento de crisis porque el viejo orden se manifiesta como violencia y sabemos que las crisis imponen una suspensión en las lógicas que gobiernan la vida común, lo que nos exime de quedar determinados a habitar ciertas formas (Ahmed, 2020). La oportunidad pedagógica es exquisita.

Tal vez a la luz de estas recientes confesiones se pueda comprender mejor mi decisión de incluir microrrelatos que llevan la marca del cotidiano y, con ella indefectiblemente, la presencia más intensa de la irracionalidad, la inconsistencia y la inefabilidad tan características de la experiencia vital allí donde la regulación no llega, o no llega todo el tiempo. Es en las historias donde leo sin merodeos lo aprendido, lo que se resiste a cambiar, lo que pulsa y se obstina. Enseñar no puede ignorar la fuerza de lo sabido y creído —tan fuertemente que incluso puede olvidar su propia génesis—; no debería, creo, desestimar la importancia de desaprender ni la potencia afectiva de los apegos. Quiero pensar las pedagogías —incluidas las investigaciones como unas de sus manifestaciones— como inten(s/c)iones desestabilizantes de hábitos corrientes.

Venimos sentipensando, en solidaridad con muchas de las lecturas ya citadas, en los costos de deshabituarse, es decir, desaprenderse. Hay que morir; hay que dejar que algo (nuestro, querido, seguro, confiable) muera.

Es mucho pedir.

Pero en estos escenarios de obscena crueldad, el cambio a veces acontece casi inevitablemente, generando artefactos nobles en su fuerza de conservación de la vida, no en términos generales sino en las expresiones auténticamente particulares de los colectivos sociales que los construyen u componen. Ya están a medio caminar esos senderos que describe Ahmed (2019), los que hacen camino al andar hasta formar una huella y crear las condiciones para otras cartografías. Los rituales de degradación, como los llama Silvia Federici (2022), parecen ser catalíticos de emergencias materiosemióticas prometedoras.

Segunda tesis: ¿igualdad como contenido educativo?

En educación hablar de diferencia es casi una tautología, ya que nuestros esfuerzos educativos suelen dirigirse hacia el encuentro con lo no conocido o la novedad (Skliar, 2019). No obstante, el término “igualdad” tiene mucha más y mejor prensa en el campo pedagógico y entiendo que ha colaborado, incluso, con la producción de presentes más dignos. Aun así me pregunto por la conveniencia de seguir hablando de “igualdades” y por los costos ético-políticos de sostener un corte cuya genealogía nos remite al humanismo como emblema de una segunda Modernidad (Dussel, 2000).

Sitúo la objeción, en todo caso, en las relaciones y los aconteceres que la igualdad hace emerger (Barad, 2007). Como he anticipado, en el abordaje que el realismo agencial propone, cobran especial sentido las fuerzas que operan para producir cortes o distinciones, pero también las condiciones que, con la potencia de la iteración, gestan tradiciones y familiaridades, es decir, ilusiones de verdades trascendentes. La igualdad como meta pedagógico-política es una de esas costumbres a las que se han adherido relaciones con la pobreza, el mérito, la caridad, el paternalismo, llevando a construir

en el sentido común —ese acervo imponente de teorías que regula la vida social silenciosamente— agencias que obturan o dificultan transformaciones sustantivas.

La búsqueda de la igualdad hace traslúcida una supuesta objeción a la diferencia, cuando en realidad qué se construye como diferencia —como nos han enseñado las feministas— es el dato para tener en cuenta, de modo de girar la pregunta hacia la subalter(n)idad, sus génesis y modos de reproducción. Gran parte de los estudios culturales, poscoloniales y decoloniales han atendido a estas preguntas, con referentes tan exquisitos y variados como Franz Fanon (1963, 1973), Gayatri Spivak (1985), Aníbal Quijano (1997), Silvia Rivera (1998, 2017, 2018), Homi Bhaba (2002), Stuart Hall (2019), entre muchos otros.

¿Será conveniente, en esta línea, recuperar la alteridad en ese sentido biológico poshumanista de la otredad significativa, esa alteridad con la cual la inarmonía y la disparatada concurrencia espacio-temporal son tan ciertas como el irremediable destino común? (Haraway, 2017) Desde aquí la exosolidaridad (Hester, 2018) no sería ya solo una pulsión ética sino más bien una necesidad vital. Extrañarse, extranjerizarse serían garantías de preservación de la vida.

En una de las historias que relaté —la del asesino absuelto— la alteridad o interrupción solo aparece en mi pregunta, al final del cuento —seguramente está también en las voces que la narrativa no ha ingresado, como la de la familia del chico—. Los otros dos microrelatos, en cambio, se deshilachan en ambigüedades, contradicciones, imposibilidad de cerrar en lo Mismo. Tal vez por eso encuentro en ellos motivos para la esperanza. Falta de acuerdos, certezas, absolutos. Dudas. Entiendo que traen inspiración para el campo de la (ciencia de la) educación, que ha basado su autoridad —como todas las disciplinas moderno-coloniales— en su coherencia, consistencia y separabilidad, a fuerza de dejar morir lo que muta y no se da a las taxonomías. El saber pedagógico, nutrido por efecto de la intimidad del cotidiano, ha logrado frecuentemente evadir esta necrosis pero paga el precio social como minusvalía y degradación.

Y entonces aparece una vez más —como en el proceso del proyecto posdoctoral, como en las conversaciones con amigos/colegas— el deseo de que las pedagogías sean prácticas de redistribución de autoridad, de poder público y social, para las conversaciones que importa que sigan vivas. Las biografías y las autoetnografías pueden ser, así, movimientos de intermitente exilio del propio ambiente, seducidos por el fracaso de la coherencia, para combatir lo que se ha fijado como marcador de estigma o desprecio, apelando a la potencia vital de todo aquello que no se queda quieto.

Conclusión: la investigación (auto)biográfica, (auto)etnográfica, narrativa como pedagogía

Mientras cierro este artículo me vuelvo espectadora de una polémica en las redes respecto de un artículo que han titulado provocadoramente “La discordia histórica entre la clase media y la patria choriplanera”. En alusión a un cuento y su personaje, el autor dice que este era

(...) hijo de un inmigrante que en solo una generación logró pasar de la clase baja a la clase media, que se deslomó para ocupar un lugar ventajoso en la sociedad y que de pronto ve cuestionada esa cultura del esfuerzo, ve amenazado su derecho de propiedad, ve vilipendiadas sus posesiones, uno no puede sino sentir empatía con su alarma.⁶

⁶ Extracto de la publicación de referencia, disponible en <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-discordia-historica-entre-la-clase-media-y-la-patria-choriplanera-nid28012023/>

Más adelante, se leen frases tales como “Fueron fermentados resentimientos y odios recíprocos, que constituyen la materia prima sobre la que operan los populismos. Son masas en disponibilidad, porosas a cualquier propuesta disparatada”, en referencia solamente a las personas que en el título aparecen como “la patria choriplanera”. Hay una tesis, político-partidaria que viene a sustentarse con el cuento y su interpretación y que carece para mí de importancia en este momento. Me interesa, más bien, la educación respecto de la grieta —es decir un corte entre dos supuestos lados enteros, relativamente homogéneos y rivales en sus deseos y expectativas, que cada vez que se enuncia se performa, es decir, se crea—. También lo educados que estamos para pensar en el “ascenso social”, la meritocracia, el individualismo y el rol del Estado para la defensa de los lemas iluministas —y el no tan explicitado mantra de protección a la propiedad privada—.

En otras palabras, encuentro fascinante la habituación a estas formas y distinciones, así como el apego sostenido por reificarlas. La igualdad, además de un mito, podría ser también una maldición, pienso ahora. Por supuesto que me sumo a denunciar algunas diferencias —algunos “cortes” en términos de realismo agencial— porque son performadoras de dolores e indignidades. Pero, como sostuve, no sería a favor de la igualdad, entonces, que habría que investigar, sino a favor de que las diferencias no sean subalternizadoras —al menos no siempre y para los mismos—.

Esta obsesión por la etnografía de lo corriente, que nace y se nutre de la experiencia posdoctoral, entona con mis tesis actuales: la educación pensada como tecnología social ubicua, la pedagogía de cara a esta inmanencia y este dominio común, la investigación que prioriza la deshabituación o desorientación respecto de lo siempre iterado, la interrupción o el desvío como garantía de alteración —y alternación— de lo instituido. La vida social tiene sus gramáticas, construidas a base de hábitos, de infinitos *loops* o iteraciones. Narrar es una de esas fuerzas que pueden colaborar con la interrupción, las des-habituación, la des-institución, el des-aprendizaje y, entonces, la alternancia, la impermanencia, la mutación, la discontinuidad.

En las *IV Jornadas de Intercambio Territorial*, organizadas por el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas en la Universidad Nacional de Mar del Plata en septiembre y octubre de 2022, Dora Barrancos conversó con Francisco Ramallo sobre el tiempo presente, la ciencia y el feminismo. Allí dijo que veía al mundo ponerse crepuscular. Con una narrativa preñada de imágenes exquisitas, además, nos conminó a pensar que “la ciencia hoy contradice la dignidad de la especie” y nos instó a “cabildear” por “el derecho fundamental a no ser hostilizado” (Barrancos, 2022). Lo menciono por dos grandes motivos: entiendo, en primer lugar, que nuestros sentires a lo largo de la experiencia del posdoctorado nos tuvieron siempre alineados, comprometidos, ocupados en pensar a la investigación narrativa como una pedagogía para el recobro de las dignidades que (nos) faltan. También evoco las frases de Dora porque agregan contundencia a favor del narrar —de su potencia para des-instituir, de la impronta de su materialidad para deshacer y acuñar imaginarios, de su capital de ensueño y su vocación de hacer germinar conspiraciones a favor de la vida—.

Hace un tiempo mi hijo me adelantó que me entrevistaría sobre la década de 1990 en la Argentina y la crisis de 2001. Le dije que sí de inmediato y sentí que sabía mucho sobre eso. Cuando empecé a narrar, sin embargo, percibí una diferencia entre esa indistinta masa de supuesto recuerdo y las muy particulares formas en que se materializaba. “Eso” que dije no estaba; se fue componiendo al punto que me volví una curiosa observadora de lo que yo misma estaba gestando. Difícil de retratar, casi de asir, pero el sentimiento desde entonces ha sido claro: no es hasta que lo narro. Hay una emoción, una masa amorfa, que se había disparado frente al tema, pero lo que fue relatado nació allí mismo. Narrar es, quizás, hoy creo, materializar agencias que pueden con-formar mundo.

Referencias bibliográficas

- » Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Sáez del Álamo, J. (trad.). Barcelona: Bellaterra.
- » Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- » Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. En Bamberg, M. y Andrews, M. (eds.). *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense*, pp. 351-371. Amsterdam: John Benjamins.
- » Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- » Baricco, A. (2011). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- » Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Salas, H. (trad.). Buenos Aires: Caja Negra.
- » Bernard Calva, S.; Ellis, C.; Adams, T.; Bochner, A.; Richardson, L.; St. Pierre, E.; Preissle, J.; De Marrais, K.; Rambo Ronai, C.; Tullis, J.; Burns, M. y Jerz, D. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- » Bhabha, H. (2002). *El Lugar de la Cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- » Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- » Bourdieu, P. (2012 [1984]). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Bruner, J. (1991). *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- » Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Bussi, E. y Grinberg, S. (2023). Devenir docente-todoterreno. Modulaciones de la tarea de enseñar entre la precariedad y las políticas manageriales en la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 28(2), 41-60.
- » Dussel, E. (2000). Europe, Modernity and Eurocentrism. *Nepantla: Views from South* 1(3), 465-478.
- » Ellis, C.; Adams, T. y Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).
- » Fanon, F. (1963 [1961]). *Los condenados de la tierra*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- » Fanon, F. (1973 [1961]). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas.
- » Federici, S. (2020). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- » Groys, B. (2014). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.

- » Hall, S. (2019). *El triángulo funesto. Raza, etnia, nación*. Madrid: Traficantes de sueños.
- » Han, B. (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- » Haraway, D. J. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3): 575-599.
- » Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@*. Nueva York/Londres: Routledge.
- » Haraway, D. J. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Mellén, I. (trad.). Córdoba: bucaulvaria ediciones.
- » Hester, H. (2018). *Xenofeminismo. Tecnologías de género y políticas de reproducción*. Salas, H. (trad.). Buenos Aires: Caja Negra.
- » Kuby, C. y Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigmig: Spacetimematterings in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, 24(4), 293-304.
- » Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 29-42.
- » Lincoln, Y. (2011). Los Comités de Conducta Ética y el Conservadurismo Metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol. I. Barcelona: Gedisa.
- » Lyotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. United Kingdom: University of Minnesota Press.
- » Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5, 184-198.
- » Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- » Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, IX(9), 113-121.
- » Richardson, L. y St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- » Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. Nuevo Brunswick (New Jersey): Rutgers University Press.
- » Rivera Cusicanqui, S. (1998). Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento. *Memoria/Encuentro: Diálogo sobre escritura y mujeres*. Prada, A. R.; Ayllón, V. y Contreras, P. (comp. y ed.). La Paz: CIESPAL.
- » Rivera Cusicanqui, S. (2017). Historias Debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui. *Canal Encuentro*.
- » Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- » Rosiek, J. y Snyder, J. (2018). Narrative Inquiry and New Materialism: Stories as (Not Necessarily Benign) Beings. *Qualitative Inquiry* 1-12, SAGE.
- » Sedgwick, E. K. (2007). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.
- » Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.

- » Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and the Indigenous People*. Malasya: Zed Books Ltd.
- » Smith, L. T. (2005). On tricky ground: Researching the native in an age of uncertainty. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research*, 3ª ed., pp. 87-107. Thousand Oaks, CA: Sage.
- » Spivak, G. (1985). ¿Puede el subalterno hablar? Amícola, J. (trad.). *Revista Orbis Tertius*, 6(6).
- » Squire, C.; Andrews, M. y Tamboukou, M. (2017). Introduction What is Narrative Research, pp. 1-26. En *Doing Narrative Research*. Londres: SAGE Publications.
- » St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26: 646-657.
- » St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686-698.
- » Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-AICD.
- » Suárez, D. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En Elisalde, R. y Ampudia, M. (comps.). *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- » Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, N° 62, julio-septiembre.
- » Walsh, C. (2011). The politics of naming. *Cultural Studies*: 1-18. Routledge.
- » Yedaide, M. (2020). La investigación educativa en tiempos convulsionados: Horizontes de sentidos y deseos. *Revista Rutas de Formación, Prácticas y Experiencias*, 21(11), Dossier Narrativas pedagógicas, investigación educativa y formación docente. SENA- Colombia.
- » Yedaide, M. (2022a). *Pedagogía y universidad: Relatos (im)posibles*. Mar del Plata: Eudem.
- » Yedaide, M. (2022b). Arqueologías biográficas: investigaciones-promesas a propósito del realismo agencial y otras actancias. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2)/Sección Dossier.
- » Yedaide, M. (2023a). Intermittence in Educational Research: The Relative Exhaustion of Both Colonial and Decolonial Grand Narratives. En Barros, S. M. de y Rosende, V. (eds.). *Coloniality in Discourse Studies: A Radical Critique*. Londres/Nueva York: Routledge.
- » Yedaide, M. (2023b). ¿Qué otra “cosa” podríamos investigar? Re/des-educaciones, realismo agencial y giro pedagógico. En Yedaide, M. y Valdivia, M. (comps.). *Des(educaciones): trazos para desaprender a investigar en compañía*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Colección Escenarios y Subjetividades Educativas. UNMdP.
- » Yedaide, M. y Porta, L. (2022). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. En Elison, C.; Paim, A. y Marques Araújo, E. (orgs.). *Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Ladina*. Curitiba: Was Edições.
- » Yedaide, M. M.; Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 381-396.

María Marta Yedaide

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades (UNMdP). Directora de la *Revista de Educación* de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa.

myedaide@gmail.com

ORCID 0000 0002 1233 9234

