



Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

Carrera: Especialización en Educación Superior

Trabajo Final

Pedagogías Narrativas y atribución de sentidos en educación

Posibilidades formativas en el Nivel Superior

Alumna: Sandra Cecilia Catalini

Directora: Mgter. Lucía Sosa Gazari

Co-directora: Esp. María Luisa Granata

San Luis, Argentina, octubre de 2023

Agradecimientos

A mi familia, por acompañar siempre.

A Juanchi por su estar amoroso y su mirada reflexiva presente en todo tiempo.

A Fátima, por su amor incondicional, su razón crítica y su acompañar siempre.

A Bélen y Carina, por sus aportes en el trabajo cotidiano que nutren esta monografía.

A mis formadoras, María Luisa y Lucía (Bebe) por el saber, el tiempo, el cariño y la generosidad.

Índice

Palabras Preliminares.....	4
Introducción.....	6
Capítulo I.....	9
El tema de estudio. Justificación, interrogantes, objetivos y lineamientos metodológicos..	9
El tema de estudio y su justificación.....	9
El tema que nos ocupa son las Pedagogías Narrativas y su valor formativo en la Educación Superior.....	9
Los interrogantes.....	12
Los objetivos.....	13
Lineamientos metodológicos.....	13
Capítulo II.....	16
Antecedentes del tema.....	16
Capítulo III.....	29
Fundamentos teóricos.....	29
Narrativas emergentes en tiempos actuales.....	34
De memorias individuales y colectivas, y de memorias particulares y públicas...	53
Las Narrativas y sus diálogos con la Pedagogía.....	57
Las Pedagogías Narrativas en la Educación Superior.....	69
Capítulo IV.....	77
Una experiencia de formación en la Universidad Nacional de San Luis.....	77
Descripción de la experiencia de formación.....	78
Metodología: el cine como narrativa audiovisual.....	82
Capítulo V.....	84
Análisis de la experiencia de formación.....	84
Análisis sobre la atribución de sentidos.....	88
La memoria y sus sentidos.....	88
La identidad y sus sentidos.....	96
La diferencia y sus sentidos.....	105
Análisis sobre el valor formativo del cine.....	115
Capítulo VI.....	120
Conclusiones y nuevas aperturas.....	120
Referencias.....	127
ANEXO I.....	134
Selección de películas.....	134

Palabras Preliminares

Una pandemia conmocionó el mundo a fines del año 2019 y principios del 2020. El presente trabajo monográfico quedó pausado, como algo inevitable ante un tiempo de incertidumbre que impregnó los espacios académicos y la vida misma. La pregunta sobre este acontecimiento, inesperado, inaudito, desconocido, que fragmentó la historia, modificó este trabajo en al menos dos aspectos: por un lado, la pregunta sobre la identidad, a propósito de un antes y un después de un hecho descomunal, y por otro lado, un permanente recomienzo de relatos, algunos globalizadores y otros locales. Relatos que se apoyan en una percepción de las realidades y a partir de los cuales se impone una ética (que se implica en los hechos y sus posibles consecuencias en los espacios de la vida privada y pública). La educación deberá hacer los estudios y análisis pertinentes, aquí solo se alude al acontecer en tanto fenómeno geopolítico, cuyas asimetrías regionales se infiltró en la cultura, la educación, la comunicación, y en el simbolismo en torno a su procedencia y consecuencias.

La pandemia de COVID-19 pone en jaque las identidades en medio de una crisis de los sistemas de salud, del trabajo y las economías, y del orden jurídico; lo nacional y lo internacional, lo propio y lo ajeno, la patria y los “extranjeros”, las sociedades centrales y las periféricas otra vez en desiguales condiciones ante un acontecimiento que conmueve y atemoriza al mundo todo. Razones sobran para este prólogo (éticas, políticas, pedagógicas, filosóficas, antropológicas); razones que abren posibilidades de nuevos ensayos, de nuevas miradas. No corresponde a este trabajo la realización de tales desarrollos, sólo se pretende escribir en este prólogo sobre este suceso como una obligación que remite a otros lugares para profundizar sobre ello. Existe la seguridad de un antes y un después, de un tiempo fragmentado, un tiempo que nos interroga sobre las identidades de una manera radicalizada que vuelve a poner en cuestión categorías históricas y sociales tales como “ciudadanos del

mundo” que se vieron obstaculizadas por el cierre de fronteras ante un peligro desconocido (entre otras causas). Cada Nación, cada territorio, cada pueblo fue confinado y sus libertades pausadas en una situación inusitada y de dependencia en relación a la creación y producción de vacunas que permitieran prontamente salir del atolladero (y continuar la vida?). Las proporciones de los efectos y de las dimensiones simbólicas alcanzadas desmienten los discursos de la diversidad, y evidencian, una vez más, que los postulados sobre la pluralidad y la diversidad cultural son retóricas para moderar, apaciguar, y aquietar los mandatos hegemónicos en pos de una pretendida búsqueda de unidad, sin fisuras, sin retorno a la “cuestión nacional” como base identitaria y fundante para dar paso a un sistema-mundo que nos cobije en un universalismo falaz y pretencioso.

El mundo se totalizó a partir de la pandemia, los fragmentos de la diversidad quedaron por un tiempo en reposo, y el “otro”, el enemigo, devino en el enfermo, el aislado, el “caso”; la vigilancia epidemiológica nos afirmó sobre la magnitud del problema y su imposibilidad de ser pensado al margen de la historia. En este contexto se vuelve imperativo volver a interrogarnos sobre la identidad y la diversidad desde significantes como “latinos”, “europeos”, “africanos”, “asiáticos”, “norteamericanos”, eso que llamamos civilización o humanidad.

Quizás las preguntas sobre lo sucedido están encriptadas en los (in)justificables fundamentos de las teorías que avizoran el multiculturalismo como una solución armónica sin complejidades para alivianar la carga de tantos “otros” no queridos, algunos sólo tolerados, otros exterminados (Dustchatzky y Skliar, 2000).

Es imperativo retomar y revisar estos relatos que coadyuven a profundizar los análisis y permitan asumir posturas críticas y comprometidas para la transformación y mejora de las sociedades.

Introducción

El tema del presente trabajo monográfico son las Pedagogías Narrativas como modo de abordaje teórico y metodológico en la atribución de sentidos, en torno a las problemáticas de la identidad, la memoria, y la diferencia en contextos actuales. A partir de la emergencia de esos sentidos comprender y analizar nuevas reconfiguraciones educativas en los escenarios culturales y sociales contemporáneos. y sus posibilidades formativas en el nivel superior.

Las narrativas en el campo pedagógico son un instrumento de indagación y análisis de los fenómenos educativos y permiten la comprensión de los mismos desde una pluralidad de lenguajes a la vez que ofrecen numerosas oportunidades formativas en estudiantes de carreras de educación y formación docente del nivel superior.

Las narrativas admiten un acercamiento a la educación desde miradas comprensivas, dialogantes, vinculadas a una ética y a una concepción compleja de las teorías y de las prácticas educativas. Asimismo son pertinentes para el análisis de problemáticas identitarias, de la memoria y de la diferencia y sus implicancias educativas.

Por todo ello, el trabajo prevé un recorrido teórico, y una descripción y análisis de una experiencia áulica – experiencia de narrativas audiovisuales -que posibilita la confrontación entre los conceptos propios del espacio narrativo y del espacio pedagógico.

Esta experiencia de formación acompaña la indagación en torno a las narrativas en una relación que interpela modos de enseñar y de aprender, y despunta modos interrogadores de sí mismo y de la realidad, ya que los saberes formativos para una educación narrativa encuentran su pertenencia y su posibilidad en la dimensión narrada del mundo, desde lenguajes que aportan sentido a los fenómenos sociales en territorios culturales, políticos y sociales que reconfiguran identidades complejas y diversas (Arfuch, 2002).

Es relevante explorar las Pedagogías Narrativas, tanto en su corpus teórico como en sus estrategias de abordaje metodológico, para comprender territorios educativos poco

explorados que tensionen las prácticas de formación. A la vez permitan nuevas formas de acercarse a realidades donde las desigualdades sociales, culturales, educativas, o la cuestión de la diferencia reconozca el valor de pensar las identidades emergentes en tiempos actuales.

La justificación del tema se centra en el interés de la Pedagogía por temáticas sobre narrativas para pensar su incorporación en los contenidos curriculares de los cursos de las carreras de formación de grado y posgrado, es decir, su aporte al cuerpo teórico del campo de estudio de la Pedagogía y los desafíos que llevan a explorar caminos ligados a ellas. La tarea de educar implica la necesidad de pensar las categorías pedagógicas a ser enseñadas o cómo construir el saber pedagógico en carreras de educación y formación docente desde marcos conceptuales amplios y a la vez innovadores.

La narrativa permite la reconstrucción de la experiencia pedagógica y es una vía de conocimiento interpretativo (formas narrativas de conocimiento) cuyo propósito es encontrar el sentido de los acontecimientos y su articulación con problemáticas identitarias, de la memoria y de la diferencia (Murillo Arango, 2015).

La estructura de este trabajo es la siguiente: portada, índice, introducción, cuerpo del trabajo (dividido en capítulos), conclusiones, referencias y anexo.

La monografía se organiza en seis capítulos. En el capítulo I se presenta el tema, el problema y su justificación. Se describen los interrogantes planteados y los objetivos que persigue el trabajo. Así mismo se detallan los lineamientos metodológicos en tanto procedimientos elegidos para lograr los objetivos y la construcción de categorías para el análisis de la información. En el capítulo II se desarrollan los antecedentes del tema y las problemáticas afines cuyo orden abarca las producciones teóricas, las investigaciones, los eventos científicos y las redes de trabajo. Los fundamentos teóricos se desarrollan en el capítulo III. En el capítulo IV se describe una experiencia de formación en el Nivel de Educación Superior. El capítulo V incluye el análisis de la experiencia en tanto lenguaje

narrativo a partir de los conceptos del marco teórico. Por último, el capítulo VI presenta las conclusiones, siempre abiertas a la incorporación de nuevos aportes, interrogantes, y nunca concluyentes.

Las filiaciones conceptuales vertidas en la monografía responden a diversas corrientes y perspectivas, por el lado de la filosofía se pueden nombrar como principales los aportes de Paul Ricoeur, Regine Robin, Emmanuel Levinas, Leonor Arfuch, Fernando Bárcena, Joan-Carles Mélich, Gabriel Murillo Arango, Esther Díaz, Nicolás Casullo y Jorge Larrosa. Desde los enfoques teórico-metodológicos los desarrollos de Leonardo Senkman, Concepción Medrano, Jerome Bruner, Leonor Arfuch, Fernando Cantero y Gonzalo Jover; en tanto los aportes de la Pedagogía son visitados desde miradas interdisciplinarias como las de Liliana Sinisi, José Domingo Contreras, Silvia Duschatzky, Jean Filloux, Inés Dussel, Antonio Bolívar, Rossana Reguillo, Carlos Skliar, Gilles Ferry, entre muchas/os otras/os cuyas visiones y consideraciones dieron como resultado valiosas contribuciones al campo de estudio de las narrativas pedagógicas.

La presentación y organización de la información del presente trabajo se adecua a los lineamientos y estándares para la comunicación en ámbitos académicos propuestos por la American Psychological Association (APA), y que es utilizada por las ciencias sociales, en su versión 2019 - 7ma.edición.

Capítulo I

El tema de estudio. Justificación, interrogantes, objetivos y lineamientos metodológicos.

El tema de estudio y su justificación

El tema que nos ocupa son las Pedagogías Narrativas y su valor formativo en la Educación Superior.

Este trabajo monográfico intenta problematizar en torno a las narrativas en un doble aspecto: por un lado, el uso de abordajes narrativos en Pedagogía para analizar y comprender la atribución de sentidos en torno a problemáticas educativas vinculadas a unas narrativas identitarias, de la memoria, y de la diferencia en los escenarios sociales actuales. Por otro lado, se interroga sobre las posibilidades formativas de las Pedagogías Narrativas con estudiantes de carreras de ciencias sociales y humanidades, en el ámbito de la Educación Superior de la Universidad Nacional de San Luis.

La motivación sobre estos temas y los interrogantes iniciales se plantean desde el año 2003 durante el desarrollo de un curso optativo¹ denominado “Pedagogía del contacto cultural”, que tuvo continuidad en los años 2005 a 2012 en el curso “Teoría Pedagógica. Perspectivas actuales”, desarrollado por el equipo docente integrado por la Prof. Responsable, Lucía Sosa Gazari y la colaboración de la autora de este trabajo. Ambos espacios destinados a estudiantes de los últimos años de las carreras de Profesorado y

¹ En el marco de la oferta de Cursos optativos establecidos en el Plan de Estudio de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación Ord. N°20/99 –FCH- UNSL.

Licenciatura en Ciencias de la Educación. En estos cursos se incorporan las narrativas como enfoques para la comprensión e interpretación de textos literarios o narrativas biográficas y autobiográficas que implican lo educativo en sus temáticas; y cuyo antecedente más cercano se encuentra en la incorporación del concepto de “literatura de tesis” utilizado en las carreras mencionadas up-supra por la Dra. Otilia Berasaín de Montoya, a partir de la década de 1960. Dicho concepto plantea como principal objetivo el desarrollo de unas ideas determinadas a través de un género literario que aporta elementos para el análisis de temáticas sociales desde múltiples estéticas literarias. Se pueden citar como ejemplos las novelas pedagógicas como “El Emilio” de Jean J.Rousseau o “Amor y Pedagogía” de Miguel de Unamuno; o novelas políticas de ficción distópicas sobre sociedades del futuro como “Un mundo feliz” de Aldous Huxley publicada en 1932, también “1984” de George Orwell divulgada entre los años 1948-1949 y “Fahrenheit 451” de Ray Bradbury nacida en 1953.²

La literatura de tesis alude a obras cuyos argumentos pretenden probar alguna tesis sostenida por su autor. Puede ser la ilustración de una doctrina, o una teoría o la crítica a una corriente teórica. Dentro de la literatura de tesis encontramos una variedad de géneros como los ya citados, o los poemas, por ejemplo aquellos escritos por Aimé Césaire desde los años ’40 del siglo XX para denunciar la opresión y la lucha contra la dominación de la raza blanca en la isla de Martinica, colonia francesa del Caribe.³

² Todas estas distopías negativas denuncian estados totalitarios y sus mecanismos de control como el condicionamiento y la propaganda o la persuasión subconsciente y química.

³ La literatura como forma de lucha de los pueblos de raza negra, los colonizados, los esclavizados, los marginados, ha dado lugar a la conformación del Movimiento de la negritud y de la diáspora africana, y tiene entre sus máximos representantes a Aimé Césaire (1913-2008) de Martinica, una isla antillana colonia francesa, región periférica de la Unión Europea. Césaire es considerado un referente de los Estudios Poscoloniales y su libro de poemas “Cuaderno de un retorno al país natal” publicado en 1939 plantea la reivindicación de la identidad negra y su cultura. Un político y un intelectual reconocido por su lucha por una independencia nunca lograda a pesar de una mayoría de población africana, mestiza, amerindia, mulata e indocaribeña.

La problematización en torno a las narrativas pedagógicas es un territorio académico poco explorado para analizar la atribución de sentidos sobre problemáticas educativas y sociales que surgen a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, y que dan paso a unas formas identitarias nuevas/novedosas. A partir de esta problematización es que la propuesta de formación desarrollada en el curso de Pedagogía se convierte en un espacio de retorno a miradas más profundas de las experiencias humanas. El concepto de formación narrativa, atraviesa transversalmente este trabajo ya que se considera que el saber pedagógico posee una naturaleza narrativa a la vez que es una vía de conocimiento, lo que Jerome Bruner llama “narrativizar la experiencia”(Bruner, 1986) para dar sentido al mundo, a los hechos y a la experiencia propia de los sujetos y grupos sociales.

Si bien los enfoques y abordajes narrativos se vienen distinguiendo desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX y se consolidan en las décadas de los años '70 y '80 de ese siglo, es necesario un retorno a la revalorización de los mismos desde sus posibilidades para la articulación de paradigmas teóricos y metodológicos que permitan construir marcos de referencias sólidos asentados en una ética de lo humano; al respecto expresa Leonor Arfuch (Comp., 2005):

Confluían en este renovado interés, por un lado los cambios ocurridos en el mapa mundial (la disolución de los bloques antagónicos este/oeste, la intensificación de los tránsitos migratorios, el debilitamiento de las ideas de nación y ciudadanía, la fragmentación identitaria y cultural que aparecía, ya tempranamente, como contracara de la globalización), por el otro, la crisis de ciertas concepciones universalistas y sus consecuentes replanteos deconstructivos (p.21).

Un tiempo cambiante y efímero, un mundo deslocalizado, donde las identidades pierden su configuración y empiezan a ser inciertas. En un tiempo marcado por las crisis se abre la posibilidad de un retorno a la identidad, en tanto dimensión simbólica, cultural y

política de lo humano. Por lo tanto, se puede decir que la Pedagogía tiene una nueva agenda con temas vinculados a la diversidad, la memoria y la identidad.

El recorrido académico de la carrera de posgrado de Especialización en Educación Superior, Plan de Estudios Ordenanza N°3/02-CD-FCH de la Universidad Nacional de San Luis, habilita desde distintos módulos programáticos el abordaje de la temática de estudio; el módulo sobre “Los fundamentos epistemológicos y socioculturales de la Educación Superior” permite adentrarnos en nuevos paradigmas que aportan a la interpretación y análisis de problemáticas de la Educación Superior enlazado con los debates epistemológicos que inciden en los modos formativos abordados en el módulo sobre Investigación de la Práctica Docente, donde la temática de metodologías alternativas se articula con las narrativas en sus vertientes metodológicas. Las corrientes pedagógicas y didácticas estudiadas en la carrera de posgrado mencionada así como la intervención desde procesos didácticos críticos y alternativos suponen un trayecto colaborativo que incluye a las narrativas.

Los interrogantes

Retomando y sintetizando lo expresado hasta aquí, se pueden enunciar las siguientes preguntas que interpelan sobre el tema:

- ¿Qué aportan las Pedagogías Narrativas a la atribución de sentidos en torno a problemáticas sobre la identidad, la memoria y la diferencia en contextos sociales, culturales y educativos actuales?
- ¿Cómo pueden las nuevas configuraciones socioculturales y educativas ser analizadas y comprendidas desde unas Pedagogías Narrativas en tanto marcos teóricos y metodológicos abarcativos de lenguajes narrativos plurales?
- ¿Cuál es el valor formativo de las Pedagogías Narrativas en carreras de educación y formación docente?

Los objetivos

Los objetivos generales que guían el trabajo pretenden un acercamiento a una comprensión de los enfoques narrativos en Pedagogía para indagar, analizar e interpretar la atribución de sentidos sobre las identidades, la memoria y la diversidad y sus procesos de emergencia y cambios epocales. Asimismo analizar las posibilidades formativas de las Pedagogías Narrativas en el nivel superior.

Los propósitos específicos que orientan el trabajo son:

- Describir los enfoques narrativos como modo de abordaje teórico y metodológico en Pedagogía para analizar la atribución de sentidos en torno a problemáticas identitarias, de la memoria y de la diferencia en contextos sociales, culturales y educativos actuales.
- Articular algunos desarrollos en torno a las narrativas emergentes en tiempos actuales y su vinculación con el campo de la Pedagogía.
- Narrar y analizar una experiencia de formación destinada a estudiantes de un curso de Pedagogía del Profesorado en Psicología, que describa, confronte y articule los conceptos entre Pedagogías Narrativas y las narrativas identitarias, de la memoria y de las diferencias en educación.
- Analizar las posibilidades formativas de las Pedagogías Narrativas en carreras de educación y formación docente de la Universidad Nacional de San Luis.

Lineamientos metodológicos

La presente monografía es pensada como un modo de construcción de conocimientos que implica fundamentación teórica, información y exposición de datos, formando parte de

un proceso argumentativo que se apoya en unas referencias bibliográficas y en el análisis de una experiencia de formación a modo de contrastación con la realidad.

El término lineamientos es utilizado aquí para describir unas etapas o fases necesarias a la tarea del desarrollo del trabajo monográfico, es decir, señalan la dirección seguida, los marcos epistémicos asumidos y los criterios de selección y las decisiones adoptadas. Los lineamientos fueron pensados como la dirección hacia dónde ir, a modo de mapa de ruta indicativo de un recorrido, y también como las acciones necesarias para lograr cada objetivo planteado y dar respuesta a los interrogantes iniciales.

Las fases o momentos que corresponden al proceso investigativo para la elaboración del trabajo monográfico en su dimensión epistemológica y metodológica son: la formulación y delimitación del tema y los interrogantes que de él se derivan, el planteo de objetivos, la selección de las fuentes documentales y bibliográficas, la búsqueda de antecedentes para su estudio, la elaboración del encuadre teórico, la elección de una experiencia áulica para su análisis a la luz del marco teórico y la derivación en conclusiones y aportes a la temática en estudio (Reyes Ruiz y Carmona Alvarado, 2020).

El diseño de la monografía posee un andamiaje cualitativo que permite un análisis conceptual y su articulación con información empírica para dar cuenta de logros concretos en el campo de las prácticas educativas de nivel superior. El trabajo utiliza algunos elementos de la investigación monográfica, en tanto proceso de exploración bibliográfica y documental para la exposición del tema/problema, y el análisis de la experiencia de formación a partir de su descripción desde los siguientes indicadores: contexto, destinatarios, contenidos, modos de abordaje (García de Ceretto y Giacobbe, 2009).

La descripción de la experiencia de formación se realiza de acuerdo a la propuesta de enseñanza del curso de Pedagogía de la carrera de Profesorado en Psicología del año 2018.

El trabajo asumió un marco teórico de referencia construido a partir de los aportes teóricos de los principales referentes en la temática en estudio, y que se consideran pertinentes para el análisis y la comprensión del mismo.

Algunos conceptos centrales o categorías previas de análisis actúan como construcciones establecidas a priori y su función es corroborar algunas suposiciones en torno al problema y establecer un límite al cuerpo teórico de referencia del trabajo. Estas categorías se construyeron a partir de algunos conceptos nodales que tienen el propósito de problematizar y, más que un uso exhaustivo y nominal, lo que importa de ellas son los significantes que contienen. Las categorías son parte de las argumentaciones sostenidas en los distintos apartados del trabajo: identidad, memoria, diferencia (social, cultural y educativa) y llevan al planteo de otros temas o categorías vinculantes y que se desprenden de unas Pedagogías Críticas como poder, estereotipo, estigma, prejuicio, racialización y discriminación en escenarios socioculturales y educativos actuales. Su conceptualización se encuentra en el marco teórico y de ellas deriva un orden teórico necesario de los procesos y explicaciones argumentadas y la atribución de sentidos desde las narrativas pedagógicas.

Con relación a la experiencia de formación, se seleccionaron dos trabajos de los/as estudiantes para el análisis y ambos corresponden al film Babel. El criterio de selección para su análisis en este trabajo es su pertinencia ya que permite reconocer en toda su trama argumentativa las temáticas planteadas en nuestra indagación, es decir, aparecen con claridad en un escenario multicultural o de divergencias culturales y sociales cuestiones como las identidades, la memoria y las diferencias en tanto constructos centrales de la monografía.

Capítulo II

Antecedentes del tema

Los antecedentes que nutren el trabajo se sostienen por un lado, en los aportes de las narrativas en tanto concepto proveniente de ciencias complementarias a la Pedagogía y por el otro lado, los aportes de las narrativas a los procesos de formación en espacios educativos. Los mismos son expuestos desde sus producciones teóricas, investigaciones, eventos científicos y redes.

En un horizonte histórico de las narrativas se destaca en la década del '60 del siglo XX el concepto de “literatura de tesis” acuñado por la Dra. Otilia Berasain de Montoya en su Tesis doctoral (Montoya, O. 1960) utilizado en la asignatura Pedagogía de distintas carreras de la Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Ciencias Humanas sucesivamente, de la Universidad Nacional de Cuyo, posteriormente Universidad Nacional de San Luis; el mismo refiere a un género o lenguaje narrativo y discursivo desde el cual poder incursionar en problemáticas pedagógicas para su comprensión y análisis.

Las décadas de los años '80 y '90 del siglo XX inauguran un interés inusual en las narrativas; las ciencias humanas y sociales son testigos de cuatro publicaciones fundantes que le significan al ámbito educativo un aporte sustancial. El primero en 1983 cuando Franco Ferrarotti escribe “Historia e Historia de vida: el método biográfico en ciencias sociales” en donde realiza una defensa del método autobiográfico al proponer una deontología del mismo, que sostiene al sujeto de la investigación biográfica como fuente primaria de escucha en “interacción” con un sujeto investigador políticamente comprometido que garantice una honestidad metodológica. Un segundo hecho, también del año 1983, es la publicación de Gastón Pineau junto a Marie-Michèle en el ámbito educativo (Francia y Canadá) de su libro “Produire sa vie: autoformation et autobiographie”; es una obligada y sustancial referencia

para los integrantes del “movimiento social y educacional de las historias de vida en formación” (Murillo Arango, 2015, p.73). Un movimiento que se consolida en los argumentos epistemológicos brindados por Ferrarotti en torno al método autobiográfico en la investigación-formación. El tercer hecho lo marca el libro “Tiempo y narrativa” de Paul Ricoeur publicado en 1994, cuya tesis fundamental es la trama de la narración en tanto posibilitadora de conciencia histórica y de la comprensión profunda de lo humano. Esta obra permite a la educación unirse al movimiento biográfico para la investigación de problemáticas educativas. El año 1996 ve nacer “Realidad mental, mundos posibles” de Jeromé Bruner, quien desde un enfoque allegado a la psicología histórico-cultural de Lev Vigotsky, ubica la narrativa en un espacio legítimo dentro del campo psicológico centrado en lo educativo. Bruner expone dos modos de acceso al conocimiento, uno lógico-científico y otro narrativo; ambos modos científicos, legítimos a la vez que complementarios para la comprensión de los actos humanos.

En el marco de la filosofía del siglo XX, con especial énfasis al finalizar la segunda gran guerra, se pueden nombrar los trabajos de Hannah Arendt y Emmanuel Levinas, filósofos de la narratividad preocupados por el problema de la otredad, la memoria y la política. Arendt desde la vertiente de la filosofía y la teoría política escribe desde 1931 sobre temáticas referidas a los totalitarismos, imperialismos y antisemitismo. Su obra “La condición humana” (1958) la ubica como una pensadora que cuestiona, desde su origen hebreo-alemán y sus vivencias personales, la vida humana. En tanto Emmanuel Levinas, filósofo y escritor lituano nacido a principios del siglo XX, de origen familiar judío, se enfoca en temas como el tiempo, el otro, el todo y el infinito a partir de una fenomenología ética que lo ubica como un humanista. En la misma dirección se destacan los trabajos de Regine Robin sobre identidad y memoria que sobrevienen en las cuatro últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad. Robin nace en París en 1939 y su obra al igual que Arendt, Levinas y Ricoeur

se ve atravesada por su origen judío y las vivencias personales devenidas de su procedencia; su vida transcurre en Canadá y desde allí esta historiadora, socióloga y escritora habla sobre la identidad, la memoria, la literatura, la cultura; conceptos como “memoria saturada” y “obsesión memorial” son acuñados para sus análisis sobre estos temas.

Leonardo Senkman doctor en Historia (UBA) nacido en Entre Ríos, Argentina, y Profesor Emérito del Departamento de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Hebrea de Jerusalén, realiza sus desarrollos desde principios de los años '80 del siglo XX sobre historia social y étnica de personas migrantes y refugiados, aborda el problema de la identidad, el judaísmo, el antisemitismo y los derechos humanos.

En 1995 se edita el libro “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación” cuyos compiladores son Hunter McEwan y Kieran Egan y la edición en castellano llega en 1998; convergen trabajos Michael Huberman, Robert Graham, Philip Jackson, Sigrun Gudmundsdottir, Carol Whiterell, Gussin Paley, entre otros, que tienen en común la reflexión sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza.

El trabajo titulado “Las tendencias narrativas en Pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil” publicado en el año 2000 por los autores españoles Fernando Gil Cantero y Gonzalo Jover Olmedo plantea la necesidad de pensar una perspectiva que fundamenta la educación y la realidad educativa (y la mirada que de ella se hace) desde una Filosofía de la Educación. En este trabajo aúnan los resultados de un proyecto pedagógico cuyo objetivo fue investigar las posibilidades de lo narrativo en el ámbito educacional. A partir de una investigación biográfica describen el mundo desde la mirada de los niños y niñas; la muestra está constituida por estudiantes de escuelas primarias entre 6 y 12 años en la que hablan del mundo en el que habitan y el que les gustaría habitar. El artículo de Gil y Jover expone también las tendencias más significativas en la actualidad en el campo de las Pedagogías Narrativas, así como los aspectos metodológicos de su investigación y los

resultados a los que arriban. Recuperar la “voz” de los niños/as (dejarles hablar) para aproximarnos al mundo infantil desde una imagen biográfica en lo que dan en llamar “reconstrucción narrativa” desde una metodología que conduce al encuentro de los sujetos. Se incluye este antecedente ya que el concepto de “reconstrucción narrativa” es retomado por diversos autores para las investigaciones y desarrollos sobre narrativas.

En Argentina, a partir de la última década del siglo XX, Silvia Dustchazky, Carlos Skliar, Paula Ripamonti y Leonor Arfuch son, entre tantos otros, hacedores de numerosos escritos fruto de investigaciones en el campo de las narrativas identitarias; ubican nociones como alteridad y subjetividad en el centro de sus análisis. Comparten este tiempo los trabajos de Fernando Bárcena y Jorge Larrosa quienes se encaminan hacia esferas poco exploradas a fines del siglo XX; los nuevos lenguajes narrativos, la fragilidad humana y los tiempos inciertos de la contemporaneidad son analizados en productivas investigaciones.

América Latina se muestra como un escenario prolífico de producciones y experiencias en Pedagogías narrativas; tanto en la formación docente como en otros espacios educativos cobran importancia los relatos colectivos que circulan en torno al tema de las culturas escolares, y en las comunidades docentes se inicia un tiempo en donde se reconoce la raíz política de los discursos y de las acciones en tanto pedagógicas. Entre los avances en materia epistemológica se podría nombrar como antecedente el trabajo de María C. Passeggi denominado: “Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación” (2015). Durante su exposición en el II Simposio Internacional de Narrativas en Educación, María Passeggi identifica dos grandes ejes investigativos: las narrativas como dispositivos de formación y las narrativas como metodologías de investigación. Allí clarifica su noción de narrativa para poder pensarla fecundamente en el campo de la educación y que la investigación sea susceptible de llegar a la experiencia humana y convertirse en un saber científico a la vez que emancipador.

Christopher Wulf, profesor de Antropología y Educación de la Universidad Libre de Berlín, inicia sus estudios en 1973 sobre alteridad, sentidos e identidad; en el año 2007 escribe “La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance” donde habla de los efectos educativos de la crianza para una vida plena; como las personas experimentan y procesan los acontecimientos de sus vidas y que sentido asignan a esos acontecimientos como también lo que el autor llama las “medidas pedagógicas”.

Gabriel Murillo Arango compila en el año 2015 “Narrativas autobiográficas y educación”; es una colección publicada por CLACSO y la UBA; se trata de una serie de libros y artículos de distintos investigadores que se encuentran trabajando en todo el mundo sobre las trayectorias de la vida actual conformadas sobre una pluralidad de experiencias humanas, sociales, profesionales, laborales, entre otras; historias singulares comprendidas e interpretadas en un contexto sociocultural complejo y amplio como objeto de “indagación transversal” en ciencias humanas y sociales. En Pedagogía desde hace ya varias décadas se viene produciendo un importante movimiento en investigación narrativa y biográfica, lo que deja una profusión de conocimientos por ejemplo sobre los sujetos en su espacio de formación y los vínculos entre esos sujetos y los territorios de aprendizaje, sus tiempos y modos, sus resistencias y las identidades y pertenencias que se construyen.

Murillo Arango se pregunta sobre los sentidos de las experiencias en el campo pedagógico y cómo los sujetos las recrean a partir del relato autobiográfico. También se pregunta cómo imaginar experiencias de formación y de acción pedagógicas que posibiliten pensar el mundo de la educación de un modo distinto en términos de fundamentación epistemológica, metodológica y política. El autor predica una reformulación del lenguaje de la Pedagogía a partir de un sustento teórico y metodológico centrado en la “reconstrucción narrativa y (auto) biográfica” del mundo de la vida educativa y escolar.

Las formas, los procesos y las prácticas discursivas sobre narrativa en espacios educativos se vienen indagando hace varias décadas; y hace uso de instrumentos tan variados como las historias de vida, relatos de sí, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencias, escrituras escolares, videgrabaciones, para sus abordajes. Las narrativas biográficas o testimoniales o de experiencias así como las escrituras escolares se constituyen en fuentes (auto)biográficas y adquieren un valor en tanto objeto de indagación transversal en ciencias sociales y humanidades a la vez que son recursos metodológicos para conocer experiencias de vida de los sujetos ya sea en una etapa formativa como sus vínculos con los contextos, tiempos y territorios, modos y ritmos del aprender, que conforman identidades educativas, tema que preocupa en las últimas décadas a investigadores de los profesorados del nivel de educación superior.

Las obras referenciadas se constituyen en un lugar desde el cual direccionar las investigaciones educativas ya sea que denominemos como lo hace Brasil a la investigación (auto)biográfica o como se la nombra en Iberoamérica: investigación biográfico narrativa o la recherche francesa; todas estas denominaciones confluyen para la formación de un nuevo espacio del saber que contiene a la historia (colectiva) y a la historia de vida (singular) como hacedoras de tramas articuladas en una lengua y un lenguaje que constituyen a un ser en un tiempo y un espacio, históricamente situado.

El espacio educativo latinoamericano presenta la peculiaridad de la necesidad de reconstruir una memoria pedagógica de lo escolar, idea que ha encontrado en la narrativa un espacio propicio y posibilitador de nuevas políticas públicas inclusivas de lo narrativo tanto a nivel curricular como en los trayectos de la formación y la capacitación de docentes. Estas nuevas formas de intervención pedagógica inspiran un movimiento que valora a las narrativas

como lugar de producción de conocimiento en donde la experiencia humana se vuelve central.

En Argentina y América Latina los desarrollos teóricos sobre investigación narrativa y biográfica han promovido nuevos modos de producción del conocimiento que entrelazan la investigación cualitativa e interpretativa de la vida educativa con la formación de los/as que han optado por una carrera de formación docente, en tanto sujetos que indagan sobre sus propias prácticas y son generadores de cambios a partir de propuestas de intervención prácticas, basadas en unas capacidades más informadas y formadas, lo que Murillo Arango (2015) llama capacidades pedagógicas fortalecidas.

En el año 2003 se lleva a cabo en España el XXII Seminario Interuniversitario de “Teoría de la Educación: Otros lenguajes en educación”. Una ponencia destacada es la de Antoni Colom Cañellas y Joan-Carles Melich de la Universidad Autónoma de Barcelona denominada: “Narratividad y Educación”.

Un antecedente que se destaca en el espacio de la Universidad Nacional de San Luis es el Seminario Interno de Formación denominado “Los Sentidos de la Educación. Contextos, fundamentos y derivaciones pedagógicas”, coordinado por la Mgter. Lucía Sosa Gazari en el año 2007, como una labor de formación para los docentes de las cátedras de Pedagogía de las carreras de educación de la FCH.

La comunidad académica de Brasil creó la Asociación Brasileira de Investigación (Auto) Biográfica en el año 2008, y de allí se sucedieron más de seis congresos con más de treinta publicaciones, que dan cuenta de la amplia difusión y del crecimiento de la temática en ese país.

La diversidad de trabajos académicos sobre narrativas da cuenta de la diversidad geográfica e histórica de los abordajes y perspectivas que tiñen ese campo de saber. Medellín, Colombia, fue quizás un punto de inflexión en el tema de las narrativas con la

realización de dos simposios organizados por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía en agosto de 2011 bajo la denominación “Formación y subjetividad” el primero e “Historias de Vida, Infancias y Memorias” el segundo en el año 2013 bajo la consigna “Somos las historias que nos han contado y las que contamos a otros”. Ambos espacios pusieron en consideración la formación de las generaciones más jóvenes sobre la memoria de la historia reciente, tema sensible en el territorio latinoamericano. Murillo Arango (2015), se refiere al concepto de “transmisión de la experiencia” planteado Walter Benjamín al hablar de la experiencia de lo no vivido, de lo no experimentado, de lo narrado por otro:

Es así como evocan el paradigmático artículo La muerte del narrador, donde deplora la extinción de una forma primaria de mediación en la que aquel toma el contenido de lo que narra de la experiencia vivida por él mismo o que le ha sido transmitida por otros, y convertida a su vez en experiencia para el que escucha o lee, con lo cual el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato (p.12)

Narración y educación son acciones que tienen en común la transmisión de las experiencias. Actualmente la condición biográfica es abordada desde múltiples filiaciones teóricas y metodológicas; todas ellas coinciden en la necesidad de las narrativas en tanto acto antropológico decisivo en la conformación de subjetividades. Surgen nuevos conceptos tales como biografía del aprendizaje o aprendizaje biográfico, o performatividad escolar, que son usados en variados contextos para el trabajo de los procesos de aprendizaje y la identidad narrativa. Así podemos citar como antecedente las experiencias llevadas a cabo por Gastón Pineau, Marie Christine Josso, Pierre Dominicé, Paulo Freire y Antonio Novoa, quienes en contextos disímiles y en grupos diversos de edades, procedencia social y espacios escolares y no escolares, pudieron concretar valiosas experiencias educativas.

Otro elemento en expansión es la investigación cuyo foco es la indagación narrativa de las prácticas profesionales de los docentes. El campo educativo en Argentina viene generando diferentes modalidades de producción de saberes que entrecruzan metodologías de investigación cualitativa/interpretativas de las vivencias escolares y la formación de docentes que participan activamente en la investigación de sus propias prácticas a la vez que proponen intervenciones consideradas las más adecuadas y pertinentes. La capacidad del hombre de narrar historias nos interpela para pensar la dimensión antropológica de esta capacidad humana y cómo se constituye en un medio de indagación en un doble enfoque, por un lado, la experiencia como constitutiva de lo humano y, por el otro lado, la variabilidad de esas experiencias en la historia de las distintas culturas; en este sentido el artículo de la docente de la Universidad de París, Christine Delory-Momberger en coautoría con Miguel Betancourt Cardona de la Universidad de Antioquía, indagan sobre este doble enfoque antropológico, sobre la dimensión temporal de la experiencia humana en tanto narración debe ser entendida en su temporalidad; la experiencia se vive en un mundo y un tiempo, la existencia otorga un sentido de unidad que perdura a través del tiempo, en una relación mediada por el lenguaje y el uso de imágenes para designar un “camino” de vida. Para evocar ese “camino” recorrido también se recurre a una temporalidad; el relato inscripto en una temporalidad que es guía le da su status antropológico. El tiempo se torna tiempo humano (Ricoeur, 2000) en tanto deviene en forma narrativa. La historia surge junto con el cuerpo, sin cuerpo no hay historia; hay historia aún sin narración pero al hombre se lo conoce a través de sus historias, lo que Ricoeur llama “estructura pre-narrativa de la experiencia” y es en la narrativa donde esa experiencia toma forma, donde expresa la existencia y la hace historia. El libro de Delory Momberger y Betancourt Cardona escrito en el año 2003 fue denominado “Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto” y publicado en el año 2009 por CLACSO.

Los Proyectos de Investigación “La Pedagogía en la Universidad Nacional de San Luis. Concepciones epistemológicas subyacentes en la formación docente durante el periodo 1960-2000” (2004-2005), “Los sentidos de la educación. Una interpretación desde la Teoría Pedagógica” (2006-2009) y “Los sentidos de la educación. La universidad desde la experiencia de los estudiantes” (2010-2011) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL dirigidos por la Mgter. Lucía Sosa Gazari, son un antecedente que da cuenta del estado de las narrativas y de sus posibles diálogos e “interconexiones” (al decir de Otilia de Montoya) con otras ciencias. Estos tres proyectos propician debates sobre los supuestos teóricos y epistemológicos de la Pedagogía y la Narrativa.

Otros antecedentes que pueden marcarse como relevantes son las redes de investigación-acción-formación cuyo eje son los relatos narrados sobre las experiencias profesionales de docentes como medio de construir una memoria pedagógica sobre lo escolar y sobre las prácticas docentes en el mundo escolar. En un conversatorio en el año 2018 el docente responsable de la cátedra de Educación de la Universidad de Buenos Aires, Daniel Suarez, describe tres redes que emergen con fuerza en todo el territorio de América Latina dando cuenta de experiencias colectivas de investigación-participante como también una red que trabaja en Argentina a partir de la documentación narrativa de experiencias educativas que se vienen dando en todo su territorio y por último describe el trabajo que realiza la UBA desde su cátedra en conjunto con un grupo de docentes, equipos directivos, supervisores escolares de jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires. A continuación se caracterizan las tres redes descritas por Suárez: a) Las redes pedagógicas pueden caracterizarse como una nueva forma organizativa de grupos docentes en América Latina que emergen en la década del '90. Los grupos o colectivos se integran con múltiples actores del ámbito educativo (allí confluyen docentes, estudiantes, funcionarios, madres y padres, técnicos de nivel central de educación) y se organizan para sistematizar experiencias de

formación docente en aulas y otros espacios escolares/educativos en relación a las prácticas y los discursos docentes. Un ejemplo es la Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros; red que involucra a maestros/as de América Latina y España. En esta Red participan activamente distintos grupos que tienen en común la movilización para el logro de intervenciones más críticas y comprometidas. Experiencias que promueven la movilización tanto intelectual como política y son parte de un universo amplio de la praxis pedagógica que se orientan a la transformación social. El rasgo distintivo es cómo se entiende y como se practica la formación de los educadores; alejada de las concepciones que sólo la conciben como “formación inicial” o de “grado” para la titulación ni tampoco como un entrenamiento sistemático para el logro de unos objetivos más técnicos o centrados en unas didácticas, sino que apuntan a una formación desde un plano social, lo que implica la auto-formación y la co-formación (colectiva). Y es en ese proceso co-formador donde se producen relaciones colaborativas y transformadoras de las propias comunidades escolares. Otra característica que las distingue es el tipo de investigación; una investigación cualitativa y participativa, así lo muestran la diversidad de trabajos sobre narrativas del mundo escolar producidas desde la etnografía y la (auto) biografía donde los docentes analizan sus prácticas. Otra cualidad que le es propia, al decir de Daniel Suárez, es la posibilidad de democratización del saber pedagógico en tanto es re-visitado para su re-elaboración como campo disciplinar donde se entraman saberes, poderes y discursos. b) Otro antecedente sustancial lo constituye la Red de Formación Docente y narrativas Pedagógicas que desde el año 2000 asume distintos modos organizativos de investigación docente y acciones políticas y pedagógicas.

El grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras trabaja desde el año 2009 en la construcción de un entramado de educadores que indagan sobre procesos narrativos a partir de las vivencias de docentes con las experiencias de sujetos provenientes del mundo académico (profesores/as, tesistas, becarios/as), esta

convergencia permite prácticas investigativas en red desde distintos lugares del territorio nacional a la vez establece procesos novedosos de producción y circulación de los saberes del campo pedagógico. Un grupo de docentes se constituyen en narradores de sus propias vivencias formativas para problematizar y problematizarse en torno a los saberes pedagógicos, y conforman así una comunidad interactuante de discursos “descentrados” y de prácticas compartidas y comunicadas por medio de circuitos de lectura de los relatos que se materializan en una red que los hace visibles y alternativos a los saberes y discursos hegemónicos. Esta Red de Documentación Narrativa invita al encuentro con historias (escolares y educativas) donde la investigación, la escritura, la lectura y el pensar se unen en una acción colectiva y colaborativa al amparo de una metodología de investigación-participativa para el resguardo de la memoria pedagógica. Las historias circulantes en la red se convierten en “documentos pedagógicos”, a modo de escritos que colaboran horizontalmente en la formación docente con una vitalidad y una flexibilidad en los intercambios que ponen en evidencia la creatividad, la originalidad y la potencialidad de los grupos como constructores de saberes.

Se hace hincapié en aspectos de la Red en tanto estructura que permite unos vínculos colaborativos, un aspecto es la horizontalidad de la formación entre grupos de pares; el otro aspecto es que la Red ubica al sujeto como sujeto de experiencias y de saber; un tercer aspecto que se puede señalar es que la Red favorece la multiplicidad de formas de encuentro y de participación, tales como lecturas grupales o publicaciones conjuntas; la presencial y lo virtual se entrelazan para que el saber pedagógico circule con fluidez. c) Un tercer antecedente que puede señalarse es la “investigación-acción-docente en red” de nivel inicial; red que asume una coparticipación entre la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires, la Dirección de Nivel Inicial y la Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa de la provincia de

Buenos Aires. En esta Red confluyen docentes, equipos directivos, autoridades, investigadores de nivel inicial de tres regiones de la provincia de Buenos Aires, La Matanza, San Martín y Pilar. Se conforma a partir de dos proyectos de investigación llamados “Memoria Pedagógica e Innovación Educativa en el Nivel Inicial. Documentación Narrativa de experiencias de innovación pedagógica en redes de investigación-formación-acción entre docentes” (2011) y “Relatos de experiencias, docentes y prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial. Reconstrucción narrativa y autobiográfica de experiencias docentes de La Matanza, San Martín y Pilar” (2012); ambos proyectos estuvieron bajo la dirección de Daniel Suárez en la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires. En este caso la memoria pedagógica de la educación infantil fue recreada a partir de las narraciones de las/os maestras/os hecho en territorio, que permitió una comprensión más profunda de los mundos infantiles escolares a la vez que se tensionan las prácticas concretas con los contextos de desigualdad (social, cultural y educativa) y los objetivos de las políticas públicas de nivel nacional y provincial en relación a la universalización de la educación de los 45 a los 5 años (Ley de Educación Nacional N° 26206 y su modificatoria Ley N° 27045). Cabe destacar que esta red produjo un corpus teórico de documentos narrativos coparticipados de experiencias pedagógicas, que constan de 123 relatos realizados por docentes y equipos directivos y un corpus de interpretaciones elaborado por el equipo de investigadores. La red posiciona a las/os docentes como nuevos sujetos del discurso pedagógico, y evidencia un proceso de co-formación y acción desarrollado de manera cooperativa.

Los antecedentes presentados se constituyen en desarrollos teóricos y metodológicos que, desde diferentes ámbitos disciplinares, nutren el trabajo monográfico sobre Pedagogías narrativas; los antecedentes son a la vez una guía, una orientación sobre las posibilidades formativas de las narrativas en el circuito del nivel de la educación superior, desde las miradas y los análisis de académicos comprometidos en el tema.

Capítulo III

Fundamentos teóricos

El marco teórico se aborda desde tres grandes bloques:

- Narrativas emergentes en tiempos actuales
- Las narrativas y sus diálogos con la Pedagogía
- Las Pedagogías Narrativas en la Educación Superior

Asimismo, en un primer momento, se clarifican conceptos clave utilizados en este trabajo para mejorar la comprensión del mismo.

La narrativa es un concepto que emerge en campos disciplinares cercanos y auxiliares de la Pedagogía, y su uso en el ámbito educativo encuentra sentido en su potencialidad para interpretar fenómenos y acontecimientos más allá de lo descriptivo. La escritura sobre las Pedagogías Narrativas retoma y articula los debates disciplinares sobre las narrativas desde sus vertientes ligadas a la filosofía con especial énfasis en los aportes de la fenomenología, la hermenéutica, la ontología, la ética, desde la mirada de Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, Regine Robin, Leonor Arfuch, Fernando Bárcena y Joan Mélich. En tanto la sociología, la psicología, la lingüística, la antropología cultural, entre otras disciplinas, se articulan con el entramado narrativo para poder entablar diálogos capaces de fundamentar una interpretación de las tramas identitarias y su configuración en espacios y tiempos donde las problemáticas de la diferencia y la diversidad se muestran en pugna y resistencia. Así, autores como Esther Díaz, Nicolás Casullo, Liliana Sinisi, Jorge Larrosa, Rossana Reguillo, Carlos Skliar y Silvia Duschatzky, entre otros, son revisitados en este trabajo. Desde el campo de las narrativas para la formación docente o autobiográficas educativas, esta monografía se nutre de los aportes de autores contemporáneos como José Contreras Domingo, Antonio Bolívar y María Zambrano, entre otros.

Los desarrollos teóricos sobre narrativas, y sus usos posibles en la formación docente son innumerables; por ejemplo la memoria de la esclavitud, la memoria de los genocidios, la memoria de las dictaduras y los totalitarismos, la memoria de las guerras, la memoria de la colonización, entre muchos otros, ofrece matrices para el conocimiento, el reconocimiento, la reparación, la reflexión. Conocer para ser portavoces de la memoria a partir de múltiples reconfiguraciones que reconocen y son depositarios de memorias individuales y colectivas, universalizadas a veces (por ejemplo, la reivindicación memorial del Museo Sitio de Memoria ESMA y del Monumento y Museo de Auschwitz- Birkenau del Holocausto judío; ambos construidos como modo de reconocimiento público y para la promoción y defensa de los derechos humanos) y localizadas otras, que se ciñen a regiones o espacios geográficos más acotados pero que en tanto acontecimientos fundantes son reconocidos como necesarios para una memoria justa y activa (Levinas, 1993); así los epitafios o los graffitis o los textos autobiográficos dan cuenta de que hay quienes se erigen en conmemoradores para una memoria desde acciones concretas que tienen en su horizonte la mejora de la convivencia común a la vez que permiten la construcción de una vida compartida, un estar presentes en espacios públicos y privados.

La construcción de sentido a partir de las narrativas en sus acentos plurales y espacios públicos, abre caminos a nuevas identidades que suponen una conflictividad que se evidencia en los escenarios socioculturales. Las diferencias se tornan visibles en pugna por su hegemonía (en tanto modelo de normalidad) y desafían lo diferente, lo minoritario, lo que excede a la norma. Pugna que se realiza en un espacio discursivo donde la pluralidad de voces necesita ser escuchada (Arfuch (Comp.), 2005). Voces y experiencias dan cuenta de sus diferencias y de sus desigualdades, biografías trazadas que aportan significación del pasado (preservado y conservado en sus huellas).

¿Qué es atribuir sentido en educación? es la pregunta a responder.

Los acontecimientos de la (pos) modernidad permitieron la emergencia de unas nuevas identidades (regionales y globales) (étnicas, políticas, religiosas, culturales, barriales, ciudadanas, rurales, sexuales, de género, mediáticas, entre tantas otras) en espacios donde las diferencias se vuelven visibles en distintos grados de conflictividad y lucha por ejercer un dominio. Aparece la necesidad de dar “sentido” a la voz de los sujetos en su pluralidad (Medrano (Coord.), 2007), en escenarios educativos escolares y otros ubicados más allá de la escuela, en su otredad, en su diversidad. Robín (1996) señala que la identidad es pensada como proceso y no como unas cualidades predeterminadas y cerradas, sino abierta a la temporalidad, incompleta, inacabada y articulada con el devenir histórico, discursivo y cultural que nos representa y somos representados.

Para Ricoeur (2000) la dimensión simbólica narrativa de la identidad se construye en la temporalidad y en el relato de la experiencia humana; requiere de la mediación discursiva ya que la temporalidad sólo puede configurarse en un relato acaecido en una trama social.

Atribuir “sentido”, como expresa el título del presente trabajo monográfico, es reconocer y otorgar un contenido significativo (su sentido) a objetos, hechos o acontecimientos. El sentido, en tanto campo semántico, regido por la idea de conocimiento, entendimiento y razón interpreta la realidad. Para clarificar aún más diremos que las ciencias del lenguaje entienden por significación (significación léxica) el “contenido significativo” es decir, el “sentido” de la palabra. Las palabras poseen distintas significaciones, su contenido significativo adquiere un carácter variable dependiente del contexto y de la situación en que esas palabras se empleen; por ello, podemos decir que la significación de un objeto es lo que ese objeto representa para la práctica social, o sea para las funciones que desempeña en la actividad de las personas (Bárcena y Mélich, 2000). Y el sentido consiste en concretar esa significación a partir de una correlación o interconexión de significaciones de otras palabras o de situaciones; siempre es determinada por factores externos (de la realidad) y por factores

subjetivos como por ejemplo, deseos, intenciones sociales y personales del sujeto. El sentido es una concretización de la significación del objeto en su vinculación tanto con los significados de otras palabras como con la situacionalidad, es decir, que la correlación de las significaciones engendra su “sentido” y las prácticas sociales en tanto espacio de realización del surgimiento del “sentido” son quienes consolidan unos sentidos y desechan otros. Al respecto Leonor Arfuch (2002) expresa:

La ventaja que ofrece el paradigma de la narrativa en ciencias sociales es precisamente la posibilidad de construir tramas de sentido a través de *la confrontación y la negociación*-entre personajes, argumentaciones, temporalidades disyuntas, lenguas diferentes, voces protagónicas y secundarias-, y articularlas en relatos cuya lógica interna sea susceptible de ser *mostrada*, no impuesta desde una exterioridad (p.196).

La atribución de sentidos, en tanto adjudicación de cualidades, propiedades o hechos a alguien o a algo (personas o cosas) permite un funcionamiento o su competencia de acuerdo a normas o percepciones que le son “atribuidas” (por personas o grupos) y sirven para explicar los acontecimientos de la vida (Sinisi, 1999). El concepto “atribución de sentidos” refiere a un proceso a partir del cual se asignan o adjudican cualidades o lo que puede o debe hacer una persona o un grupo de ellas, o algún objeto.

La atribución de sentido siempre se hace en función de las características ya sea de la persona o de la situación; en tanto la “función” es la forma de ejercer las atribuciones.

Se usa la palabra “atribución” para dar cuenta de interpretaciones o explicaciones que se hacen sobre determinadas personas, o causas, o motivos, o razones de algún hecho o suceso (tales como creencias, actitudes, comportamientos, expectativas, emociones, entre otros) ya sea en los otros o en uno mismo. La atribución siempre se realiza a partir de las

características de la persona o de la situación y se construye socialmente. Preguntarse: ¿por qué hacemos atribuciones? ¿Cuál es su funcionalidad? y ¿sus consecuencias? Llevaría quizás otro trabajo poder responder estas preguntas pero sí es importante comprender que se realizan atribuciones para indicar, explicar, fundamentar o dar cuenta de sucesos o cualidades, muchas veces sin un conocimiento seguro, a alguien o a algo (Gil Cantero, 2006).

Las consecuencias de las atribuciones afectan expectativas, formas de percibir, modos de obrar y de decir, y producen innumerables efectos en todos los ámbitos de la vida individual y social de la gente; por ejemplo, desde este enfoque Liliana Sinisi (1999) se refiere al concepto de biografía social y educativa anticipada acuñado por Graciela Frigerio:

En esta categorización además, abrevan toda una serie de sentidos construidos a priori y que definen, en el caso de los niños bolivianos, sus conductas desde lo que Graciela Frigerio llama una “biografía social e intelectual anticipada” (Frigerio, G.,1992). Es decir, sin conocer profundamente al grupo se “sabe” de qué forma van a responder y se elaboran estrategias pedagógicas y actitudinales. Por ejemplo, a muchos niños bolivianos se los hace repetir primer grado; algunos maestros los sientan solos para que se "concentren mejor"; se les recomienda a los padres que les hablen así, así ellos "hablan" en la escuela (p.20).

Es decir, la cualidad de “lentos” es la condensación estigmatizante de los/as niños/as bolivianos y sirve para anticipar su fracaso escolar y su trayectoria de vida.

Cuando se hace alusión a “construir” sentido/s, refiere a un proceso creativo. Desde la Filosofía el término “constructo” es un objeto ideal de la mente o del pensamiento cuya función es la de permitir organizar datos, información de la realidad o experiencias. Este término se usa en su derivación de significado para indicar o señalar el modo en que sistemas, objetos, conceptos, están estructurados y formados.

Clarificados algunos conceptos, a continuación se realiza el desarrollo teórico organizado en tres bloques.

Narrativas emergentes en tiempos actuales

El abordaje histórico es ineludible para el reconocimiento y una comprensión amplia de las identidades narrativas a partir de la/s historia/s que constituye/n las tramas de pasado, presente y las proyecciones de los sujetos y sus comunidades de pertenencia; tramas que conforman y sostienen una diversidad que desafía viejas categorías de análisis sociológicas (clase social, sectores sociales, entre otras) y pedagógicas (fracaso escolar, deserción, analfabetismo, repitencia, sobreedad) y pone de manifiesto una hegemonía que interpela el lugar de las desigualdades y las diferencias a la vez que revela la importancia de pensar la historia. Esa historia que “nos hace”, al decir de Nicolás Casullo et al. (2017) se encuentra enfocada en el presente trabajo desde los debates modernidad/posmodernidad a partir de variables sociales, políticas, culturales y éticas que atravesaron esos dos grandes momentos históricos.

El citado autor expresa que se vuelve necesario conocer los fundamentos que dan contexto a la emergencia de determinadas identidades y a la identidad del tiempo propio que se habita. Indagar el tiempo histórico permite plantear algunos interrogantes sobre la identidad de los nuevos sujetos, y de problemáticas ligadas al conocimiento, la verdad, los valores, entre otros. La historia desde un recorrido filosófico y/ o político y/o estético concede la posibilidad de vislumbrar el mundo de las ideas y las prácticas que construyen las cosmovisiones del ser, del saber, del saber hacer y de lo que se pretende ser, saber y hacer.

La modernidad marca un tiempo de reflexión en tanto “particular condición de la historia” (Casullo et al., 2017, p.10) que inicia en los pensadores europeos entre los siglos XV a XVIII; siglos en los que adviene una modernización a partir tanto de los avances científicos y tecnológicos como de las ideas que revolucionaron la industria y la vida

cotidiana. Es necesario comprender el mundo desde otra perspectiva, las ideas ordenadoras caducan y dan paso a nuevos significados que permiten que el pensamiento moderno se represente a partir de un sistema axiológico diferente. Estas nuevas comprensiones de los sujetos y del mundo que habitan se modificaron aceleradamente durante la modernidad, hecho que evidencia un agotamiento hacia finales del siglo XIX dando lugar a unas nuevas miradas que resquebrajan y extinguen el sentido moderno y dan paso a unas nuevas condiciones de ser y estar en el mundo. Al decir de Esther Díaz (2009) las grandes cosmovisiones y utopías que atravesaron el campo de la filosofía, la teología, el arte, la literatura y la ciencia inician una representación racionalizadora desde una razón tecnocientífica.

Esther Díaz (2009) refiere que la modernidad en lo cultural se quiebra primeramente a partir del agotamiento de la representación del mundo desde lo teológico, desde un dios que explicaba el mundo y su plan en ese mundo. Desde los planteos judeocristianos el relato fundante fue la palabra de dios explicando el mundo y el lugar de cada cosa en ese mundo; la crítica a los dogmas y al poder de la iglesia y de la moral dominante dieron lugar a un proceso conflictivo donde la razón comienza a suplir a la religión. Ese proceso es llamado en Europa el Siglo de Las Luces en alusión a la profusión de pensadores críticos de las viejas y obsoletas representaciones del mundo y creadores de un nuevo proyecto iluminado por la razón. El proyecto moderno de la Ilustración inauguró nuevas utopías y grandes relatos esperanzadores y optimistas que tienen una gran resonancia en América. La modernidad tal como la describió Max Weber (1864-1920) es un proceso histórico que se visualiza en occidente y que, por un lado, descrea de los dogmas de la religión intentando una búsqueda de comprensiones desde la lógica racional y desde ella se estructura toda una época, sus sujetos y sus haceres. Max Weber nos habla de cómo el mundo se desencanta para referir y describir este proceso. Para Esther Díaz (2009) se puede caracterizar la modernidad desde

tres grandes esferas: la esfera cognitiva donde predomina la ciencia; la esfera prescriptiva donde se fundamenta la ética; y la esfera expresiva del arte y la estética. Los tiempos finales del siglo XIX fueron protagonistas de cambios en los ámbitos de la técnica, la ciencia, la política, la estética y la ética; para esta autora la filosofía debe preguntarse qué fue de los ideales de la modernidad, de esos proyectos asentados en un imaginario social del cual se derivaron concreciones a partir de unas subjetividades y prácticas sociales epocales. Preguntarnos si esos ideales modernos continúan en pie o si lo que encontramos en el devenir del siglo XX son otros imaginarios sociales producto de otro momento histórico fundado en el accionar de prácticas sociales distintas; prácticas que posibilitaron un cambio histórico iniciado en el año 1900 con el aforismo “dios ha muerto” de Nietzsche y cuya visibilidad se acentúa en la década del '70 en manifestaciones artísticas, en espacios mediáticos y en ámbitos ligados a la política, la tecnociencia, las costumbres, los deseos circulantes, el amor y la cotidianeidad. (Díaz, 2009). Los años '70 del siglo XX son testigos de algunas corrientes de pensamiento que introducen el término “posmodernidad” para referirse a ciertas manifestaciones culturales contemporáneas que marcaban una diferencia o un distanciamiento con aquellas que habían impregnado la modernidad, ese movimiento sociocultural iniciado en el siglo XV y cuya persistencia se evidencia hasta el siglo XX, agotándose a mediados del mismo.

Siguiendo a Esther Díaz (2009) se puede sostener que la modernidad concibió la cultura a partir de tres “esferas” validadas por una “virtud”, así la ciencia era validada por la verdad, la moral por el deber y el arte por la belleza; esferas unidas por un ideal común: el progreso indefinido otorgado por la universalidad de la razón. La razón gobierna los actos humanos en pos de la perfección de la humanidad. La idea de razón que impera en la modernidad promueve sujetos razonables, justos y estéticos para un progreso social sin límites ni términos señalados. En tanto el escenario posmoderno se sostiene a partir de la

amalgama simbólica y material de una época construida en torno a la noción de tiempo o de temporalidad asentada en un presente efímero y no ya en un futuro (mejor).

La modernidad presenta una ciencia basada en la objetividad y en la unidad metodológica; una ética que impone una legalidad universal y un arte fundado en la lógica racional; en tanto para la posmodernidad cada ciencia impone y aplica sus propios códigos, propone una ética edificada en una pluralidad de códigos y su arte está más vinculado a unos rasgos creativos, sensitivos y cercanos a lo popular. La modernidad mirando al futuro siempre creía en la justicia, en un arte con obras establecidas racionalmente, una estética pura y una ciencia que lograría el progreso de la humanidad. Ciencia era sinónimo de conocimiento y sus leyes universales, absolutas, necesarias y formuladas apriorísticamente. Estos tres pilares, ciencia, moral y arte, dieron a la modernidad una unidad cultural ceñida a la razón y al progreso. Términos como verdad, unidad, racionalidad y progreso son herramientas para explicar la realidad en tanto la posmodernidad da lugar a consensos locales y sus términos están orientados a lo “post”, la deconstrucción, las perspectivas, la disolución, la diferencia, la irreversibilidad entre tantos otros que fueron expuestos en obras como las de Botero, Warhol, Miró, Margritte, Borges, Kandinsky o Minujín.

Cómo y cuándo se comenzaron a generar estos cambios es un interrogante que tiene más desacuerdos que entendimientos. Podemos considerar algunos tópicos que se avienen a las transformaciones enunciadas. En el ámbito científico y tecnológico empiezan a mediados del siglo XIX; la pretendida neutralidad científica se encuentra con la disyuntiva ética de la búsqueda de la verdad como fin último y principal, o una ciencia inclinada hacia unos intereses ligados a inversiones tecnológicas, algunas veces reñidas con la ética (Díaz, 2009). En tanto la posmodernidad viene despuntando con la enunciación de nuevos enfoques y perspectivas científicas como la teoría de la relatividad o las geometrías euclidianas a las que se sumaron la ebullición informática, la biogenética y los medios de comunicación

expandiéndose a velocidades inusuales. La moral pensada como inclusora de lo ético-político inicia su etapa posmoderna durante la segunda gran guerra y se vuelve más visible en los hechos de violencia que se generan a lo largo de todo el siglo XX y que impactan en lo social con una marcada escalada como las revueltas estudiantiles y obreras de la década del '60 (Berkeley en el '66, Francia y México en el '68, o el Cordobazo, Argentina, en 1969, entre otras), las dictaduras en Latinoamérica, la prolongación de la colonización, las luchas raciales, los reclamos de grupos feministas.

La posmodernidad se caracteriza por un predominio del pensamiento débil así lo proclamado por el filósofo italiano nacido en 1936, Gianni Vattimo en los años '70, quien a la vez describió un retorno a perspectivas ideológicas fundamentalistas que dan cuenta de la emergencia de grupos radicalizados como los neonazis o los islámicos.

Las valoraciones emergentes posibilitan la manifestación de movimientos sociales en defensa por derechos como el cuidado de la tierra o las luchas de las mujeres o de los grupos que portan nuevas identidades de género. Otro valor predominante es el modelo de cuerpo adolescente el cual va de la mano de la celebración de las libertades individuales. El debilitamiento y rechazo de la autoridad (pensada como autoritaria y dogmática) junto con la visión ahistórica de los sucesos sociales sumado a un eclecticismo ideológico sin forma ni criticidad que convierte lo fundamental y los fundamentos en superficiales e insustanciales argumentos. La convergencia del "bien" con el "placer" refuerzan la idea de una época "pos" y las valoraciones descriptas dan cuenta del predominio de usos, costumbres y valores que se proyectan sobre los sujetos, sus pensamientos, sus discursos y sus prácticas, es decir, sus formas de ser, de pensar, de decir el mundo, de sentir y de actuar. Por lo expuesto, es que se considera esencial trabajar en los espacios educativos la función narrativa para la construcción y constitución de sentidos a partir de los nuevos escenarios sociales y culturales.

En la década del '50 del siglo XX Jean F. Lyotard inicia su trabajo académico con la participación en la publicación dirigida por Cornelius Castoriadis “Socialismo y Barbarie”. Para Lyotard lo “pos-moderno” indica un “estado” de pensamiento y de ánimo, esto quiere decir que, hay un cambio en el vínculo con el problema del “sentido”. Lo que no sabemos es cómo responder al problema del sentido; lo que para Friederich Nietzsche era el “nihilismo activo” (en tanto negación del dogma para dar paso a la libertad), o sea, la conciencia de pérdida de sentido. Lyotard el autor de “Deriva a partir de Freud y Marx”, “Discurso, Figure”, “El Diferendo”, entre otros, expresa que los grandes relatos de la modernidad como la emancipación de la Revolución Francesa o la riqueza del capitalismo, dejaron de ser confiables, no encuentran legitimidad ni justificación. Hoy tratamos de encontrar esas legitimidades y justificaciones, siempre conscientes de las limitaciones, tal como lo expresa Levinas (1997):

He aquí que Don Quijote formula explícitamente la modernidad de su encarcelamiento. Ella está, sin duda, en el “laberinto de la incerteza” sin hilo conductor, en medio de rostros que son máscaras con el entendimiento vacilante...” (p.11).

En el escenario posmoderno se producen cambios identitarios que se encuentran evidenciados en diferentes dimensiones como la educativa o la cultural o la política y permiten la posibilidad de análisis sobre los modos de habitar el mundo y la narrativa ofrece otras maneras de reflexionar y teorizar desde nuevas categorías que remiten a lo colectivo desde las singularidades y se alejan de pretensiones abarcadoras de lo universal. Regine Robin⁴, historiadora, socióloga, lingüista y novelista parisina de origen y cuya vida transcurre mayormente en Canadá, dice en su Conferencia I “Identidades perturbadas” en la

⁴ Las producciones de Regine Robin sobre las prácticas sociológicas de la literatura y el arte, con especial énfasis en temas de identidad y cultura, iluminan la problemática de la memoria y el olvido.

Universidad de Buenos Aires en el año 1996, que el cambio de identidades se encuentra presente en ámbitos múltiples como por ejemplo, la literatura del siglo XIX a través de cambios en la fisonomía, o cambios temporales, o del propio nombre, o de la posesión de poderes sobrenaturales.

La memoria debe ponerse en diálogo con la historia, el arte y la literatura. La memoria es una metáfora de las comunidades con su pasado, y de las proyecciones del querer ser y las maneras de habitarla. Se pregunta ¿qué es lo común entre memoria e historia? Y desde allí plantea similitudes y diferencias. La memoria no es sólo una cuestión de historia, por ejemplo, la historia de un pueblo no es la historia de sus archivos y documentos sino que es una historia de identidad. Regine Robin desarrolla conceptos como memoria saturada, memoria heterogénea, memoria hojaldrada, con sombras y huecos. El salirse de uno mismo, en tanto problema planteado por Robin (1996) abarca también los cambios en la identidad militante al que denomina “alteridad voluntaria” y que se ven retratados en la historia de denuncia social sobre los negros en Estados Unidos realizada por el periodista John Howard en los años '50 del siglo XX quien deviene en una persona negra a partir de la pigmentación artificial de su piel y vive en una comunidad con gente negra y trabaja en los campos de algodón; durante tres meses se “convierte” en una persona que vive los maltratos hacia los negros y que se encuentra relatada en su libro “Mi vida como negro”. Howard piensa que luego que finalizara esta “causa militante” volvería a ser lo que era: él mismo, pero esto nunca sucede.

La relación entre identidad y diversidad se encuentra nítida en la cultura vienesa del siglo XX; las identidades sexuales, lingüísticas y raciales son “pulverizadas” en el gran universo multiétnico de Viena donde germina el multiculturalismo, hoy presente en el mundo todo, en 1910 con sus treinta millones de habitantes y sus dificultades para elaborar una identidad nacional atravesada por la definición de una lengua (el alemán) que pueda ser

utilizada como vehículo y como lenguaje cultural destinado a una élite cultural en tanto otras lenguas piden ser reivindicadas pero son estimadas como lenguas populares. Las diferencias emergen por todos los rincones de Viena, a los conflictos por la supremacía del idioma se suman las disputas por el tipo de nación a constituir que se entretajan con los sueños de los estados nación incipientes que dificultan aún más la creación de una identidad común en medio de la heterogeneidad que choca con un nacionalismo creciente y el antisemitismo se ve interpelado desde las figuras culturales en su mayoría judías; las identidades estables se desdibujan, algunas son rechazadas y otras son asignadas desde unos estereotipos que pugnan por imponerse. (Casullo et. al., 2017). Así la Austria femenina se enfrenta a una Alemania viril. Viena es el inicio, el germen de los problemas actuales en Europa sobre lo diferente y las diferencias en torno a las identidades; Sigmund Freud (1856-1939) se encarga de las identidades desde un plano que implica revisar la naturaleza humana desde múltiples vertientes como la interpretación de los sueños o los tabús o la sexualidad infantil, entre tantos otros; Otto Weininger (1880-1903) lo hace vinculado a la filosofía y lo plasma en su libro “Sexo y carácter” (1903) (testimonio de su propia vida) y el escritor austriaco Robert Musil (1880-1942) en su novela inacabada “El hombre sin atributos” escrita entre 1930 y 1943, lo hace desde un plano científico-literario. Pero los tres pertenecen según lo expresa Regine Robin (1996) a una cultura que “pulveriza las identidades” (p.32). Freud habla de la imposibilidad de narrarse a sí mismo en un continuo, la ilusión autobiográfica como unidad separada en etapas como la infancia, la adolescencia o la vejez está dada porque jamás somos la misma persona que narra (se es y no se es al mismo tiempo) (no hay correlación directa ni equivalente); por ello Robin (1996) dice que no hay posibilidad de adecuación entre narrador y personaje de la biografía. Las posiciones identitarias nunca son fijas, se producen a destiempo, siempre en movimiento, cambian hacia retornos imaginarios o reales (o ideales) pero nunca las identidades encuentran puntos de fijación absolutos. Cuando se habla de

identidad es porque hay un *problema*, como por ejemplo cuando la heterogeneidad es muy grande se produce lo que Robin (1996) llama collage identitario y al respecto dice:

Hoy, en relación a las identidades postmodernas, justamente es esto lo que ocurre: un poco de esto, un poco de lo otro, una especie de collage identitario. A tal punto que incluso cuando se produce una fijación ideológica en la identidad, tal como sucede actualmente, ésta sigue siendo, a pesar de todo, un collage heterogéneo (p.30).

El problema de la “diferencia”, tanto para justificar la consistencia cultural de las sociedades (una sociedad homogénea con “otros” diferentes que son vistos como “anormales”) o como base para justificar una sociedad diversa donde la diferencia es encerrada en una “diferencia” total ha sido tema de numerosos debates. Duschatzky y Skliar (2000) sobre la problemática de la diferencia y la diversidad expresan:

Para Bhabha (1994, op. cit.) la diversidad cultural es también la representación de una retórica radical de separación de culturas totalizadas, a salvo de toda intertextualidad, protegidas en la utopía de una memoria mítica de una identidad estable. Este autor articula una distinción importante entre diversidad y diferencia. Crítica la noción de diversidad cuando es usada dentro del discurso liberal para referir la importancia de las sociedades plurales y democráticas. Afirma que junto con la diversidad sobreviene una "norma transparente", construida y administrada por la sociedad que "hospeda", que crea un falso consenso, una falsa convivencia, una estructura normativa que contiene a la diferencia cultural: "la universalidad, que paradójicamente permite la diversidad, enmascara las normas etnocéntricas (p.6).

Para la antropóloga Liliana Sinisi (1999) la problemática de las diferencias debe ser abordada desde la convergencia de algunos conceptos centrales como la racialización, el estereotipo, el estigma, el prejuicio y la discriminación, por citar los más importantes. El concepto de racialización o alterización es entendido por esta autora como un proceso de “producción discursiva de las identidades raciales”, es decir que la «diferencia» se clasifica y se evalúa” de forma negativa y etnocéntrica a partir de la atribución de actitudes, valores a determinados rasgos fenotípicos. En tanto el término prejuicio de acuerdo a la Real Academia Española (RAE) proviene del latín *praeiudicium* que significa: ‘juzgado de antemano’ y puede ser entendido como el proceso de formación de un concepto o juicio sobre alguna persona, objeto o idea de manera anticipada. Es una actividad mental inconsciente que distorsiona la percepción. Los estereotipos están basados en prejuicios que la sociedad establece de acuerdo a una ideología de «modelo a seguir» de conducta o características físicas o mentales y se van modificando a través del tiempo (Sinisi, 1999).

El estigma es un atributo construido en torno a determinados estereotipos; son marcas de las cuales son portadores algunos sujetos y que significan un posicionamiento desde quien lo construye.

En tanto la discriminación es apartar, alejar, negar a una persona o a un grupo de personas ya sea por acción o por omisión y su consecuencia es siempre la desigualdad (de oportunidades o de condiciones). Es una dimensión conductual, o sea, es la categoría del pensamiento y del comportamiento cotidianos; a partir del prejuicio se «discrimina».

Estos términos sirven como categorías de análisis ya que la diversidad social, educativa, y cultural pasa a tener un estatus de objeto epistemológico así como de categoría ontológica, a la vez que admite pensar entramados con las narrativas identitarias.

El concepto de “identidad narrativa” elaborado por Paul Ricoeur en tanto narración (oral o escrita) que un sujeto “hace de sí mismo y para sí mismo” nos lleva a interrogarnos: ¿por qué pensar en la narratividad para pensar el concepto de identidad? Y bien porque la narrativa implica siempre la presencia de una huella ficcional, es decir, la construcción de un relato (y de su verdad) supone una dificultad: la verdad de la narración. Y esta dificultad se produce porque la identidad narrativa se encuentra comprendida entre dos extremos: la mismidad y la ipseidad.

La mismidad supone una continuidad a lo largo de toda la vida, unos rasgos identitarios que otorgan estabilidad a la persona; en tanto la ipseidad es una noción que da cuenta de que la identidad nunca está terminada y siempre la persona está abierta a una promesa del sí mismo para ser otro/a en algún aspecto (Ricoeur, 2003).

Estos polos identitarios no se encuentran equilibrados sino que se evidencian con mayor fuerza en distintas circunstancias o momentos de la historia personal. El intervalo, o sea la flexibilidad entre ambos extremos que se ha producido en los lugares y tiempos de la posmodernidad, se ha separado y polarizado aún más. Por un lado, la fluidez da paso a una multiplicidad de identidades viables y, por el otro, la fijación posibilita identidades estables y fuertes; todo ello indica la necesidad de abordar en ámbitos educativos las problemáticas identitarias. La posmodernidad con sus nuevos modos comunicativos invade la totalidad de la vida cotidiana, incluyendo los espacios escolares y los espacios educativos no formales o expandidos como así también los informales o aquellos con menor grado de informalidad como por ejemplo, los medios de comunicación, así se produce la comunicación a distancia en donde los protagonistas no se encuentran presentes y nunca está muy claro quién habla con quien o a quien, como por ejemplo en los comentarios de alguna noticia de facebook, y los perfiles que la gente se inventa con nombres de fantasía, gustos, edad, etc., o sea, aparece una biografía creada con fines de anonimato desde donde se puede opinar, mostrar, ser otro/a.

Los intercambios en las redes se producen sin que la gente se conozca realmente; el anonimato impera en la lógica comunicacional posmoderna. La duda sobre quién es ese otro/a no está necesariamente en juego sino más bien no importa con quien nos estamos comunicando ya que las redes permiten un tipo de comunicación para expresarse sobre sí mismo y encontrar gente que opina similar o no. Estos nuevos modos comunicacionales abren posibilidades de unas nuevas formas identitarias “a la carta” (Robin, 1996, p.42), disponibles como el caso de las cirugías estéticas o el cambio de nombre. Así las identidades fluidas se correlacionan con un tipo de ficcionalidad de la realidad en donde la persona puede actuar de manera autodeterminada.

Las identidades fluidas, a diferencia de las identidades narrativas, suponen una proximidad importante entre ficcionalidad y la realidad o ficcionalidad de la realidad o de lo real. El metaverso en tanto espacio virtual es un claro ejemplo de cómo se está generalizando la ficción, pareciera como si la vida real estuviera cada vez más invadida por la manipulación y la programación que permiten el cambio en las identidades y las tornan fluidas y flexibles en un espacio “fuera de lugar” en tanto intervalo o intersticio, son lugares alejados de la pertenencia o los lugares de movimiento, lejanos a la estabilidad; si consideramos que la casa, el hogar es el lugar de la estabilidad absoluta de la identidad y el no lugar el espacio de la desterritorialización. Dice Christian Boltanski: “Tengo mucha dificultad para parecerme a mí mismo” (como se citó en Regine Robin, 1996, p.46) esta expresión conlleva la idea de que la identidad es “inasignable” y está en un diálogo perpetuo entre lo propio y lo extraño. Quien mejor representa este concepto es el escritor británico-estadounidense de origen indio Salman Rushdie en su obra “Patrias imaginarias” donde narra entre los años 1981 y 1991 la polipertenencia de la posmodernidad; es un pensador de la multiculturalidad, de lo heterogéneo, en sus libros aparece el tema de la inmigración como un acontecimiento que modifica el mundo y las identidades que en él se construyen hoy.

Profundos cambios se registran desde mediados del siglo XX tanto a nivel de prácticas sociales como en el imaginario colectivo. En este escenario “se multiplican las identidades”, al decir de Leonor Arfuch (Comp., 2005), como resultado de unas diferencias que requieren ser reconocidas y visibilizadas.

La modernidad estableció una lógica binaria en los modos de nombrar y representar la diferencia; binarismo que supone dos términos, en donde el primer término siempre supone un privilegio sobre un segundo término secundario. Así lo normal posee una valía superior a lo anormal o lo desarrollado a lo subdesarrollado. Duschatzky y Skliar (2000) trabajaron en profundidad esta problemática y reconocen al siglo XX como el más cruento de la historia por la magnitud de las guerras y genocidios sistemáticos.

Estos autores reconocen que se generan otras formas de eliminación o expulsión del “otro”: la violencia externa es direccionada hacia una coacción interna de las sociedades mediante la regulación de usos, costumbres y moralidades. Asumen que existen algunos modos frecuentes de “control de la alteridad” tales como la demonización de un otro, o el otro como un ser ausente (ausencia de unas diferencias y otredades). Otro mecanismo utilizado en el siglo XX es la delimitación, sobre todo espacial y territorial, de lo/s diferente/s; la diferencia siempre se localiza en un “afuera” y para ello surgen las fronteras en tanto dispositivo de vigilancia. Lo distinto es siempre interpuesto como obstáculo a la “normalidad”, por ello el loco, el indigente, el extranjero, sean siempre percibidos como elementos “negativos” de una sociedad.

La diferencia es subsumida en el estereotipo, mecanismo usado para asegurar y consolidar identidades uniformes, permanentes e invariables. De este modo se asegura la representación de la alteridad como algo repetido, fijo e inalterable. Un modo de conocimiento de lo uno y lo otro.

El estereotipo contiene formas de sometimiento que permiten el control social y a la vez, producen una destrucción psíquica de la alteridad y sirve para delimitar el territorio propio, y es allí donde las identidades no admiten grandes cambios. Por eso estas últimas décadas del siglo XX y principios del XXI ponen en tensión (como nunca antes) estos principios o mecanismos ya que las identidades se presentan en una composición de fragmentos diversos conviviendo y dando nuevos significados a la “diferencia”. Dice Larrosa y Pérez I. (como se citó en Duschatzky y Skliar, 2000):

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad (p.4).

Las incertidumbres que provocan los cambios en el siglo XX reconfiguran los escenarios sociales, culturales y educativos y las narrativas ofrecen herramientas de abordaje para su análisis e interpretación. La posmodernidad viene despuntando con la enunciación de nuevos enfoques y perspectivas científicas entre ellas las narrativas, para una comprensión más profunda de lo humano. Para Arfuch (Comp., 2005) las narrativas asoman en los ámbitos académicos de nuestro país junto con el retorno de la democracia en los años '80 de la mano de los debates sobre modernidad y posmodernidad desde pensadores europeos y norteamericanos. Debates que ponen en cuestión la utopía del progreso indefinido y la universalidad de la razón para obtenerlo; progreso y avance científico para traer bienestar y felicidad son pensados desde la educación como espacio privilegiado para su logro. La década del '70 marca el fin o el fracaso de estos ideales; la caída de los grandes relatos que desde el siglo XV legitimaban el orden social tales como la pérdida de certezas absolutas en los ámbitos científicos y filosóficos dan cuenta de unos nuevos escenarios sociales y

culturales donde la valorización de “microrrelatos” da paso a la escucha de una pluralidad de voces en donde se conjugan retóricas más ligadas a las subjetividades; en estas nuevas perspectivas cobran relevancia los “pequeños relatos” que dan cuenta de identidades singulares, locales y regionales en donde el mundo de la vida cotidiana se entrelaza con el espacio público. La razón da paso al “sujeto” en todos los espacios, así en los espacios mediáticos se flexibilizan las costumbres a favor de nuevos usos del cuerpo, incluyendo la sexualidad y la aplicación de modos novedosos de relación entre las personas.

Los tiempos se aceleran en épocas donde la primacía de nuevas tecnologías comunicacionales configuran valores a partir de la expansión de identidades más ligadas a lo autorreferencial; zonas de la vida privada se transforman en temas públicos cotidianos, en especial de figuras políticas y personajes mediáticos, pero también de gente común, en donde los límites entre lo que se dice y se muestra se tornan cada vez más difusos entre la irreverencia y la irrelevancia. Las tendencias subjetivantes y autorreferenciales impregnan todos los lugares, consumos y hábitos tanto de las producciones mediáticas como de las literarias y artísticas (Murillo Arango, 2015).

Las humanidades son un espacio propicio para el trabajo desde una propuesta de formación anamnética que se fundamenta en la memoria y su necesidad de quedar inscrita en un tiempo construido a partir de las experiencias propias en comunión con las experiencias de otros sujetos que habitan espacios y tiempos comunes, es decir, una historia en común constituida por las identidades (individuales y colectivas) como estructuras contingentes que sobrevienen en un “tiempo humano” producido socialmente y asentado en un lenguaje (Ricoeur, 2000). La “Teoría textual de la interpretación” elaborada por Paul Ricoeur en las últimas décadas del siglo XX, entiende que la oralidad es un medio de expresión de prácticas sociales que conecta las experiencias y vivencias con una realidad cultural e histórica que las contextualiza. La memoria para este filósofo de la narratividad se organiza y compone sobre

dos aspectos: qué recordamos y de quién es la memoria; y los hechos/acontecimientos del pasado, y su conocimiento se lleva a cabo a través de la memoria. La memoria es el almacén a la vez que un túnel hacia un tiempo pasado en el que participan la reflexión y la interpretación.(Ricoeur, 2000)

La idea que el recuerdo sobreviene en imágenes al mismo tiempo en el que se renueva y se configura en esas imágenes, nos hace reflexionar sobre lo necesario que se vuelve que los estudiantes de las carreras de nivel superior con orientación docente, logren una comprensión del mundo cultural y social que los rodea y los incluye. Los acontecimientos del mundo individual y comunal, pensados como unos intercambios subjetivos que se erigen en una relación dialéctica producida por un “yo” (el sí mismo) y un “otro”, a partir de la cual las representaciones mentales, las vivencias y las emociones cobran un sentido diferencial de acuerdo a las condiciones contextuales.

El mundo por nosotros conocido es un mundo narrado, por lo que se vuelve necesario repensar la formación docente desde un enfoque en donde lo narrativo y lo educativo se reúnan y así la voz de educadores y educandos conquiste un sentido distinto; un sentido que incorpore la biografía y lo biográfico como modo de resistencia a partir de la memoria.

Concebir a la vida humana como histórica en su esencia, narrada en una temporalidad y una espacialidad exclusiva y particular es entenderla como proyecto biográfico construido con unos sujetos “otros” que se torna relato y nos vuelve escritores y lectores al unísono (Passeggi, 2015).

En estos tiempos descritos llamados posmodernos, o posindustriales, o capitalismo tardío, es importante preguntarnos el “qué” de la memoria nos dice Ricoeur (2000). Este filósofo de la hermenéutica y la fenomenología nos ayuda a pensar sobre temas como la memoria, la identidad, la historia y la ética ya que el “qué” de la memoria en tanto recuerdo como “momento objetual de la memoria” (Ricoeur, 2000, p.19) es parte fundante de la

memoria colectiva atravesada por un sujeto singular; debemos alejarnos de la atribución de memoria a “alguien” para poder acercarnos al contenido y su intencionalidad (fenomenología del recuerdo). Apelando a los griegos, quienes utilizaron dos vocablos para referirse a la “mnemé”, al recuerdo como un ente pasivo que llega a la mente y “anamnesis” para aludir al recuerdo cómo esa búsqueda llamada “rememoración”. Estos modos alternativos que tensan la significación del recuerdo entre una semántica (origen/etimología) y una pragmática (ir en busca de...) son analizados desde una tríada propuesta por Ricoeur (2000): el qué (comprende los recursos cognitivos con los que cuenta el recuerdo); el quién (el sujeto que se apropia del recuerdo) y el cómo (cómo se tiene memoria; recursos de uso de la memoria).

Este enfoque pragmático de la anamnesis permite transitar esta tríada y pasar del recuerdo a la memoria reflexiva. Preguntarse por el “qué” de la memoria es ir más allá de las representaciones como imágenes (auditivas o visuales) que se aparecen del pasado. La representación de acontecimientos pasados como una asociación entre memoria e imagen llevan a pensarla en el plano de la imaginación: como si la memoria siguiera las huellas de la imaginación y, por tanto, quedaría reducida a pura rememoración; más bien aquí la entendemos a partir de su función particular y esencial de acceso al pasado. Ya no la memoria como modalidad o estrategia educativa para aprendizaje de textos “de memoria”, enfoque este que degrada la memoria a un acto de búsqueda mecánica, ni tampoco esa memoria ligada a la imaginación exclusivamente, sino más bien la imaginación encaminada hacia una intencionalidad vinculada con la utopía, la posibilidad y la ficción, y la memoria dirigida hacia un pasado, una anterioridad temporal que contiene lo recordado como presencia de lo ausente; concepción aristotélica que contrasta el pasado (y su recuerdo) del futuro como “espera” y con el presente “sentido” o “percibido” (Ricoeur, 2000).

La arqueología del problema remite a la posibilidad de entender la anamnesis como “recordación” o como “rememoración”; se acuerda con esta última ya que supone

continuidad en el acto de hacer memoria sobre lo que aconteció, lo que advino. La memoria con tiempo (percepción de un antes y un después) supone una distinción entre dos instantes, el anterior y el posterior de la presencia de la cosa ausente. La antigua aporía sobre el modo de rememoración de lo ausente fue pensada por Aristóteles como una afición o sensación, es resuelta por Ricoeur (2000) desde la introducción de una nueva categoría: la de alteridad, el otro, el distinto; el otro como presencia.

El recuerdo sobreviene a modo de afección en tanto la rememoración supone una búsqueda “activa”, un esfuerzo por rememorar y no una simple evocación. La fenomenología de la memoria permite abordarla a partir de sus capacidades y no tan solo de sus diferencias o disfunciones. En la vida cotidiana existen un sinnúmero de fenómenos que llamamos memoria y cuya fidelidad (o pretensión de fidelidad) la hace “buena”; la memoria posee una ambición de verdad y se funda en testimonios⁵ que son constitutivos de la estructura memoria-historia. El tiempo demuestra que los fenómenos mnemónicos son del pasado pero ese pasado puede ser dicho de múltiples formas. El carácter fragmentado de una fenomenología de la memoria tiene asidero en su propio carácter objetal: se recuerda algo (no todo) y, por ello, importa distinguir entre la pretensión de recuperar unos recuerdos y el tener memoria como meta. En la memoria se recuerda el pasado y se lo diferencia del presente, y esa posibilidad de establecer diferencias es reflexiva, es decir, se puede preguntar el qué y no solo cómo fue o con quién fue. Edmund Husserl (1859-1938) consideraba que esta diferencia era coincidente con la rememoración y el recuerdo.

Los hechos o acontecimientos que han pasado en una historia particular o colectiva se encuentran dispersos, poco asequibles y lo único que los une es su pertenencia al pasado. La

⁵ Un testimonio es una institución que posibilita las condiciones de aserción de la realidad indivisamente ligada al narrador que atesta un hecho en un lugar. El testimonio tiene una dimensión moral: el testigo debe ser creíble y fiable. La atestación biográfica de los llamados testigos históricos que han vivenciado alguna experiencia extraordinaria para ser narrada y escuchada, tal el caso de los sobrevivientes del Holocausto judío durante la segunda gran guerra.

dispersión de cosas del pasado puede deberse a una difusa determinación del estatuto epistemológico propuesto por Ricoeur y anclado en los abordajes aristotélicos y husserlianos que se orientan a una hermenéutica de los fenómenos de la memoria.

La búsqueda de recuerdos es lo que Ricoeur llama “rememoración” que, en la experiencia cotidiana asume la anamnesis (entendiendo el prefijo “ana” como retorno) en tanto es el retorno o la recuperación de lo vivido, sentido o aprendido en el pasado. Y es el olvido quien se encamina en contra del esfuerzo rememorativo. Incesantemente se intenta buscar lo que se cree olvidado de manera provisoria o definitiva. Las dos hipótesis que desde tiempos platónicos hasta la actualidad han referido al origen del olvido son una destrucción definitiva de las huellas de aquello aprendido o bien sólo un impedimento provisorio que puede ser superado, eventualmente (Ricoeur, 2000).

Ambas hipótesis ubican a la búsqueda en un camino hacia el encuentro o hacia el fracaso; no todo lo buscado en el pasado tiene éxito de ser hallado; cuando es lograda se denomina “memoria feliz”.

Los fenómenos mnemónicos implican el cuerpo, el espacio y el horizonte del mundo. Evocamos lo vivido “allá” desde un ahora. Uno recuerda las situaciones en las que aprendió, vivió o sintió el mundo. Algo aconteció en el mundo y lo vivimos (Medrano, 2007). Esta polaridad adentro/afuera, implica una interioridad, vemos, sentimos y aprendemos en nuestro interior que siempre está en relación dialéctica con el mundo. Recordar no es sólo el advenimiento de imágenes sino que implica su búsqueda. El verbo “recordar” designa un ejercicio de la memoria (o memoria ejercida) (lo que Bergson llama esfuerzo de memoria); el enfoque pragmático suma al reconocimiento, el esfuerzo y el trabajo. Designaremos rememoración a esta operación superpuesta de la anamnesis como acto único.

Finalidad e intencionalidad de la memoria se reúnen como custodiando el tiempo en su profundidad y su distancia. El anhelo de una memoria veritativa y los obstáculos de la

memoria ejercida conllevan un “uso”, es decir, un ejercicio de la memoria, y el mismo puede implicar un abuso sólo como posibilidad; la memoria ejercida es amenazada por la memoria artificial o memorización, la memoria manipulada, los trastornos de memoria y los abusos conmemorativos. Estas formas de abuso colocan a la memoria en un lugar de vulnerabilidad donde la ausencia del objeto o fenómeno recordado y su presencia actual descubren una relación representativa de ese pasado, altamente problemática.

De memorias individuales y colectivas, y de memorias particulares y públicas

Con respecto a la memoria personal y a la memoria colectiva se parte de dos supuestos: por un lado, la pregunta de si la atribución de la memoria es a un sujeto o a un grupo es una problemática compleja. ¿A quién debe atribuirse la presencia de una imagen de hechos pasados o la búsqueda de recuerdos? Más bien deberíamos pensar a quien es legítimo atribuir la recepción del recuerdo tanto como su búsqueda, ya no solo a una persona singular (yo, tu, él/ella) sino también a un plural (nosotros/as, los/as otros/as). Este desplazamiento del problema de lo singular a lo plural no lo deja resuelto. Por otro lado, los primeros estudiosos del tema, los griegos Platón y Aristóteles entre otros, no se plantearon el “quien” se acuerda sino que ellos se preguntaban por la relación más de tipo práctica entre individuo y ciudad. La subjetividad como problemática presenta a ambas como rivales; es decir, el discurso de la tradición antigua (la reflexividad) se presenta como rival de un discurso más joven sobre objetividad pero lo hacen en “universos discursivos extraños entre sí” (Ricoeur, 2000, p.127). Utilizaremos el concepto de atribución para operar entre ambas concepciones y establecer alguna conmensurabilidad entre las dos argumentaciones, aunque la historia deba continuar pensando la memoria como un objeto de conocimiento histórico. Si hacemos un repaso por diversos enfoques teóricos vemos, por ejemplo, que el enfoque de San Agustín entre los siglos IV y V de la “mirada interior” pone el acento en la memoria individual, sujeto y tiempo en un contexto singular, o sea, introduce la problemática de la interioridad a partir del

problema de la medida de los tiempos; o la perspectiva de John Locke en el siglo XVII y sus nociones de identidad y el saber de esta identidad sobre sí: la conciencia como cosa pensante. Identidad y conciencia constituyen un círculo ya que la identidad personal es temporal y siempre se opone a la diversidad; los otros son excluidos por el principio de individuación, son designados “otros”, distintos. Para Locke conciencia y memoria son entonces una misma cosa, la conciencia de mi mismo es mi identidad personal desde el nacimiento hasta la muerte, a lo largo de toda la existencia. La filosofía de Locke podría ser llamada una filosofía del mismo.

En el mismo sentido o tradición aristotélica que San Agustín⁶ o John Locke⁷ se encuentra Edmund Husserl⁸ quien intenta situarse entre las tres problemáticas de la interioridad, de la memoria y del tiempo. La originalidad de su propuesta radica en el desplazamiento de la mirada interior a la constitución de la memoria con un objeto que se despliega en un tiempo, es decir que, el recuerdo desde una perspectiva fenomenológica es pensado en su relación con un objeto que dura (por ejemplo una canción que continúa resonando o una música representada nuevamente), y es diferente a su imagen. Para esta tradición el recuerdo es un fenómeno de la vida.

⁶ El filósofo y teólogo, obispo de Hipona San Agustín (Argelia 354 a.C.-430 d.C) reconoce una memoria sensitiva que tiene como función el desarrollo intelectual y personal. La memoria es la facultad del alma de recordar y el olvido está dentro del alma.

⁷ John Locke (1632-1704) fue un médico y filósofo inglés; pensador influyente del empirismo inglés y uno de los primeros teóricos del liberalismo clásico. Su teoría sobre la construcción de la identidad personal afirma que lo que no se recuerda ya no forma parte de lo que somos sino que el reconocimiento del propio yo está dado sólo en lo que se puede imaginar y recordar

⁸ Edmund Husserl es un filósofo alemán representante de la fenomenología trascendental que pretende renovar la Filosofía para convertirla en ciencia. La conciencia está formada por vivencias. El recuerdo inicia con la percepción y esto permite establecer huellas mnémicas, en tanto la memoria va a depender de cómo se percibe el tiempo (el tiempo es intersubjetivo y personal), y es la memoria quien modifica los recuerdos. Susana Otero (2022) en su análisis fenomenológico sobre la memoria en el pensamiento husserliano expresa que la conciencia está formada por vivencias cuyo rasgo característico es la intencionalidad (su dirección) y refieren a cosas distintas de sí mismas, a objetos (reales o no).

La metafórica del flujo temporal que Husserl comparte con Henri Bergson⁹ y que expresa la continuidad y la forma de lo recordado; el flujo constituye la unidad propia de la conciencia. Existen dos intencionalidades, por un lado, una intencionalidad transversal, anclada en la cosa que tiene una duración, la retención del sonido es un ejemplo; y una intencionalidad longitudinal que le da un carácter innovador a la cosa recordada, o sea, hay una correlatividad entre ambas intencionalidades, y se realiza a partir de que la percepción es la conciencia de un objeto, es algo presente. Para Ricoeur el concepto sociológico de conciencia colectiva es el resultado de “un proceso secundario de objetivación de los intercambios intersubjetivos” (Ricoeur, 2000, p.155). A todos los productos objetivados se puede extender la atribución de memoria de un yo a un nosotros, es decir, extender analógicamente la posesión de un recuerdo a comunidades intersubjetivas llamadas “superiores”. Cada memoria individual es un punto de vista de la memoria colectiva ya que son los individuos los que recuerdan en tanto miembros de un grupo; no somos autores de nuestras creencias, no actuamos en modo independiente de los influjos sociales, y es en la rememoración donde se encuentra la marca de lo social.

La fenomenología de la memoria encuentra que ésta, en su fase declarativa, se introduce en el ámbito del lenguaje, es decir que el recuerdo una vez que ha sido pronunciado se convierte en discurso. Cuando los recuerdos se encaminan hacia la oralidad entonces se construye un relato, un testimonio pronunciado ante un tercero, y luego se archiva. La memoria entra así en la esfera pública. El dar nombre a una persona al nacer significa recibir un nombre de otro y para diferenciarme de otro, para identificarme y que me identifiquen, es un giro lingüístico autorreferencial; esta condición se hace extensiva a la esfera social, comunitaria, somos afectados por el otro, por sus acciones, pertenecemos juntos a una

⁹El filósofo de la intuición Henri Bergson (Francia 1859-1941) se ubica como un crítico del positivismo. Su concepto de “duración” podría sintetizarse así: el hombre se percibe a sí mismo como duración y la realidad toda es duración. La duración es el tiempo real de la conciencia, y la memoria conserva todos los aspectos de la existencia; no vamos del presente al pasado sino del pasado al presente, del recuerdo a la percepción.

comunidad o colectividad. La fenomenología de la realidad social involucra una fenomenología de la memoria en su dimensión social, en donde los fenómenos transgeneracionales (los predecesores, los sucesores y los contemporáneos) convergen en un flujo temporal: el de la experiencia compartida del mundo en tiempo y espacio, se construye una memoria en la que priva una anomia del “nosotros” y del “uno” y de los “otros”.

Los rasgos del “vivir juntos” y la memoria colectiva han sido un lugar de desencuentro entre sociólogos e historiadores; la dimensión temporal de los hechos sociales se traslada a la frontera existente entre memoria colectiva e historia.

Memoria individual y memoria pública de una comunidad se encuentran transversalmente atravesadas por lo que llamamos “memoria compartida” y es la memoria de los allegados, aquella gente con la que se comparte una proximidad, es decir, están situados en una variación de distancia más cercana y con una modalidad de relación activa, dinámica; estos son grupos de pertenencia en tanto que aquellos más alejados son con los que se sostienen relaciones más dispersas; esto hace que en el campo de la historia se considere una triple atribución de la memoria: al sí mismo, a los próximos y a los otros (Arfuch, 2002).

En relación al olvido se puede decir que es un problema que deriva de la memoria y de la fidelidad del pasado (Ricoeur, 2003). El perdón (en el caso de los totalitarismos, por ejemplo) tiene más que ver con la reconciliación del pasado, por ello puede decirse que el perdón es la última etapa del camino del olvido. Ambos tienen el horizonte como itinerario en el que se entrecruzan. En un plano fenomenológico podemos decir que el olvido es una amenaza siempre a la memoria y a la historia como una condición de vulnerabilidad que posee la memoria y por ende, la historia. El olvido siempre y primeramente es percibido como algo que atenta contra la fiabilidad de la memoria, quizás por ello, la primera definición que se le otorga a la memoria es la de lucha contra el olvido en tanto el “deber de memoria” (Ricoeur, 2000, p.89) se impone como una exhortación para no olvidar. Pero no se considera

deseable una memoria de la totalidad al modo de Funes el memorioso, personaje de Jorge Luis Borges, sino una memoria justa.

Hay una existencia inconsciente del recuerdo, está allí, es un olvido de reserva al que se acude cuando se quiere recordar algo. Hay un olvido definitivo por destrucción de las huellas y un olvido reversible (es el olvido de reserva: lo inolvidable). El olvido siempre da miedo. Los usos del olvido tienen estrategias propias así como los abusos de la memoria y el deber de memoria con sus dificultades y equívocos conducen a qué y quiénes son fiadores de la memoria; en tanto el perdón viene a constituirse como el horizonte común de la memoria, de la historia y del olvido (Ricoeur, 2003).

¿Por qué nos encontramos hablando de memoria, de perdón, de olvido, de historia? Quizás porque la “voz” de los sujetos cobra relevancia y le otorga al ámbito de la identidad un status renovado desde la narratividad. La narración de un relato configura el sentido de la existencia humana en un intento por aprisionar y retener el pasado (individual y colectivo) a la vez que permita pensar el futuro como un lugar de espera esperanzada (por lo aún no acontecido) en donde anide la utopía de una vida mejor, posible.

Las Narrativas y sus diálogos con la Pedagogía

Las humanidades y las ciencias sociales son un espacio propicio para el trabajo desde una propuesta de formación que se fundamenta en la memoria y su necesidad de quedar inscripta en un tiempo construido a partir de las experiencias propias en consonancia con las experiencias de otros sujetos que habitan espacios y tiempos comunes, al decir de Leonor Arfuch ((Comp.), 2005) una historia común constituida por las identidades como estructuras contingentes que sobrevienen en un “tiempo humano” producido socialmente y asentado en un lenguaje.

Las narrativas se acompañan de unos desarrollos metodológicos entre los que se puede apreciar una diversidad de instrumentos que permiten el conocimiento y la producción

de testimonios y narraciones: las historias orales, historias de vida, relatos de vida, métodos biográficos, narrativas visuales y audiovisuales, son un ejemplo de algunos de dichos instrumentos. Independientemente de la modalidad adoptada, todos estos instrumentos adhieren al objetivo de recuperar la memoria en un entramado social y cultural que le confiere unas huellas distintivas. Las experiencias vividas por los sujetos en su andar individual y grupal se convierten en fuente de conocimiento (Medrano (Coord)., 2007).

La interpelación sobre cómo dialoga la Pedagogía con las narrativas nos conduce primeramente a describir la Pedagogía como ciencia compleja ocupada de la educación, atravesada en su constitución histórica por un fuerte cuestionamiento a su estatuto epistemológico y a su identidad como ciencia. Interpelación producida por múltiples causas que van desde el problema de sus diferentes denominaciones según unas tradiciones científicas asentadas en dos polos pensados como opuestos: la teoría y la práctica, hasta una Pedagogía donde predomina la intervención y la práctica educativa. (Gimeno Sacristán, 1978).

Como señala Gimeno Sacristán (1978) otro aspecto que se suma a la complejidad de la disciplina pedagógica viene dado por una confluencia de saberes diversos, lo que la conforma en un ámbito fragmentado (al menos en su apariencia). La interdisciplinariedad colabora en la heterogeneidad de su campo de estudio y la complejidad del objeto epistémico, la educación, El citado autor agrega que a esto se suman los límites difusos de la Pedagogía con otras ciencias que aportan a su contenido unos conocimientos teóricos y metodológicos. También su apertura a temas de otras ciencias hacen que luzca como un espacio disciplinar fragmentado que le otorgan una apariencia poco homogénea que dificultan reconocer un esquema propio de teorías.

De aquí se desprende que las narrativas nutren a la Pedagogía con sus metodologías biográficas y autobiográficas (predominantes aunque no las únicas) que permiten la narración

de la propia vida o dar testimonio de otras vidas vinculando por ejemplo las vidas en contextos escolares o las vidas en contextos educativos amplios.

La “voz” que narra su experiencia se constituye en garante de su propia bio-grafia. La propia vida narrada por Rousseau en su libro “Las confesiones” publicada en el año 1781 a tres años de su muerte, permite dar cuenta del inicio de un género literario que tensa el mundo de la vida privada y la historia (moderna) de un espacio social que surge planteando inquietudes.

El comienzo de las construcciones narrativas a partir de biografías, autobiografías, testimonios, cartas, diarios, entre otros, trazan un espacio de afianzamiento de individualidades (propias o más cercanas al mundo burgués) que se erige en un rasgo característico de las sociedades occidentales donde la división entre lo público y lo privado y el sentir y el pensar debieron ser redefinidos dentro de unos límites que ahogan lo prohibido.

En tanto en el siglo XIX se consolidan las miradas hacia las desigualdades, por ejemplo, hacia las mujeres en los espacios domésticos o de las colonias en tanto espacio público donde la idea de raza sirvió para establecer las diferencias entre conquistadores y conquistados a partir de unos rasgos fenotípicos que permitieron que las diferencias biológicas fueran la justificación de categorías tales como superioridad/inferioridad o blanco/negro o europeo/no europeo. Categorías que permitieron legitimar la dominación que la conquista requería para dar lugar a todas las formas de control del trabajo, como así de los recursos y productos que forman el capital y el mercado mundial hasta la actualidad (Arfuch, 2016).

Biología y biografía se aúnan en el centro de los debates modernidad/posmodernidad desde unas miradas más críticas y se entrelazan a mediados del siglo XX con unas Pedagogías Críticas cuyos diferentes enfoques (reproductivistas, propositivas, coloniales, poscoloniales, decoloniales, estudios subalternos, estudios afroamericanos, teorías post

occidentales, teorías de la negritud, teorías del indianismo, entre otros) tienen en común la focalización en los condicionantes sociales, políticos, económicos y culturales que configuran a la educación y la tornan impensable sin su referencia social y epocal.

Las metodologías para el abordaje de esos testimonios, de esas vidas, de esas voces, se conforman como géneros literarios en sus inicios para dar cuenta de una variedad de creaciones y autocreaciones para narrar vidas en tanto testimonios valiosos de una época, y que se presentan en la actualidad a partir de variantes mediáticas conviviendo con la ficción.

Lo vivido, lo imaginado, lo narrado se plasma en la escritura de relatos de vida o en las tramas de un film, en un lienzo o en una obra teatral o en las paredes intervenidas por los grafiteros. El avance tecnológico y su impacto en los medios de comunicación ofrecen un espacio privilegiado para el surgimiento de una diversidad de formas narrativas que visibilizan lo público y lo privado (y sus cruces) y reconfiguran identidades. Todas las formas narrativas pueden ser postuladas desde un espacio común: lo biográfico. Es quizás la especificidad de lo biográfico desde donde se puede dar cuenta de las mutaciones identitarias y de las atribuciones de sentido en distintos momentos epocales (Medrano, (Coord.), 2007).

Nos preguntamos cómo lo hace Leonor Arfuch (Comp., 2005) ¿cómo definir la narrativa o el espacio biográfico contemporáneo? La autora observa que la reconfiguración de las identidades es indisociable de las transformaciones de los espacios públicos y privados sometidos en la actualidad a fluctuaciones constantes y aceleradas ligadas a procesos mediáticos que se suman a los sociales y políticos. Aparecen narrativas cuyas tendencias a la privacidad, ancladas en lo vivencial, que autorizan lecturas (auto) biográficas dando cuenta de un giro obsesivo y recurrente hacia los sujetos.

Se evidencia un repliegue sobre la intimidad de lo privado que si bien agitó los debates modernidad/posmodernidad en las décadas de los años '70 y '80 del siglo XX, reencuentra en su matriz algo de esa trascendencia que buscan los sujetos (particulares y

colectivos) (ya no la búsqueda de grandes relatos o utopías sociales) para reacomodarse en escenarios donde las tensiones y pugnas por la hegemonía de lo múltiple o de lo singular sigue mostrando sus notas paradójicas en la vieja dupla individuo-sociedad.

El atributo “biográfico” desde el horizonte metodológico permite la producción y circulación narrativa y es un espacio de géneros discursivos donde algunas “formas” son incluidas naturalmente como por ejemplo, las autobiografías literarias del estilo “Vivir para contarla” de Gabriel García Márquez (escritor colombiano que vivió entre 1927-2014), “La historia de mi vida” de Helen Keller (1880-1968), o “París era una fiesta” de Ernest Hemingway (1889-1961); en tanto otras subvierten las viejas categorías discursivas donde el nombre, el cuerpo, la experiencia o la voz se ven atravesadas por la hegemonía tecnológica, y se alejan de formas de escritura tradicionales para avenirse a textos e imágenes novedosos que guardan la misma insistencia hacia lo vivencial y lo autorreferencial tal el caso del autorretrato pintado en 1889 por Vincent van Gogh o la alegoría pintada al óleo por Artemisa Gentileschi en la Inglaterra barroca entre los años 1638 a 1639.

Las formas biográficas presentan una variedad infinita y refiguran permanentemente límites y conceptos como visibilidad o intimidad u obsesión por una presencia (siempre incompleta) que busca hacerse presente. Estos rasgos o componentes se actualizan aceleradamente y las identidades narrativas se ven complejizadas en sus reconfiguraciones y las atribuciones mediáticas que reconocen temas o problemáticas emergentes de la vida misma; así la realización personal, o el estilo alimentario, o las relaciones de pareja o las técnicas de autoayuda inundan los espacios de los medios de comunicación y es allí donde pugnan los imaginarios epocales que nutren el orden social. En un tiempo marcado por la incredulidad, el testimonio que inicia en los espacios biográficos es una estrategia cercana a lo auténtico como modo de representación (Murillo Arango, 2015).

Dentro de las narrativas biográficas que manifiestan su interés en las identidades y la perpetuación de la memoria, encontramos géneros canónicos entre los que se pueden mencionar los relatos de vida, las historias orales, las memorias, las correspondencias, los diarios y las historias de vida, por nombrar los más usados. La entrevista es reconocida como una estrategia o una vieja tecnología cuyo objetivo de “recabar información” se ve atravesado por la búsqueda de “verdad” a partir de la palabra del propio sujeto y mediada por un diálogo que pretende captar y aprisionar algunos momentos de la vida. La entrevista como instrumento narrativo busca despertar vivencias a partir del trabajo y el esfuerzo de la memoria. Narrar ante otro (aunque el otro sea yo) permite interrogar sobre zonas temporales y espaciales relegadas, olvidadas. Actualizar el pasado y enunciarlo en un presente en una conversación donde el relato es participado a un “otro” (el entrevistador) el que se convierte en público y participa de la construcción del relato narrativo. La entrevista al interior de otras formas narrativas como la historia de vida, es incluida por su funcionalidad, su lógica, sus posibilidades testimoniales y biográficas (Murillo Arango, 2015).

Durante el “XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: otros lenguajes en Educación” llevado a cabo en el año 2003 en España, Antoni Colom Cañellas y Joan Carles Melich de la Universidad de las Islas Baleares y de la Universidad Autónoma de Barcelona respectivamente, proponen en su ponencia “Narratividad y Educación” el siguiente interrogante: “¿Qué significa una educación narrativa?” (Arfuch, 2002. p.32) y destacan algunos rasgos que consideran fundamentales en toda práctica pedagógica asentada en las narrativas:

- La existencia de una multiplicidad de lenguajes en un mundo que se configura lingüísticamente. Lenguajes plurales que otorgan diferentes sentidos en donde realidad, verdad y sentidos nunca son absolutos sino relativos a los contextos en los que aparecen y se manifiestan. Los lenguajes se reinventan al

pronunciarse y también emergen nuevos lenguajes para decir de un modo distinto, como por ejemplo los nuevos géneros musicales de fines del siglo XX o los tatuajes imprimiendo significados al cuerpo, usados mayormente por jóvenes y que expresan unas narrativas del conflicto social al decir de Roxana Reguillo Cruz (2007), en tanto espacios de lucha y resistencia de las juventudes.

- Otro rasgo que enuncian es que los textos se leen en diferentes situaciones y tiempos, lo que lleva al concepto de “lectura infiel”, no hay libros sagrados sino que cada texto nos conduce a otro/s, y cada uno a distintas interpretaciones, ni definitivas ni cerradas, ni correctas, más bien inconclusas.
- La educación en tanto narrativa resiste cualquier supuesto pensado como principio absoluto y cualquier palabra es siempre una palabra “inicial”, un comienzo, y desde este punto de vista, el conocimiento está inscrito en un orden simbólico. Por ello, la educación narrativa, en tanto práctica pedagógica, es siempre “subversiva” de cualquier orden considerado definitivo a la vez se erige como cuestionadora de cualquier mecanismo social de producción y control del discurso (concepto propuesto por el francés Michel Foucault¹⁰ en su proyecto ontológico sobre biopoder y biopolítica; llamando a su pensamiento “crítica histórica de la modernidad” donde se reconoce nietzscheano).

Para Leonor Arfuch (2002) el sentido de los acontecimientos y de los sucesos siempre es precario, provisional y puesto en cuestión. En esta época (pos)moderna el conocimiento cambia de sentido; asociado en la modernidad a la “cultura”, hoy se vincula

¹⁰ El concepto de biopoder acuñado por Michael Foucault (1926-1984) en su obra *Historia de la sexualidad* del año 1976 alude al poder de los Estados modernos para gestionar la vida humana, es decir, controlarla en sus modos de hacerla crecer y de organizarse socialmente.

con la “información”, con el uso de nuevas tecnologías y las habilidades para su uso. El nuevo conocimiento es instantáneo, no necesita trascender al futuro y prescinde del pasado. La tecnología con su inmediatez desacraliza el pensamiento y se libera de la razón.

Concepción Medrano (2007) se refiere a las implicancias educativas de los métodos biográficos en esta segunda modernidad o modernidad líquida donde los sujetos construyen sus identidades a través de procesos complejos de individualización y de realización. Esto ha provocado un “retorno del actor” en palabras del sociólogo francés Alain Touraine¹¹ en su obra “Crítica de la modernidad” del año 1994, o del sujeto en las ciencias sociales y las humanidades; sujeto que siente la necesidad de producir y dar a conocer su propia biografía en un mundo donde el caos y las incertidumbres han derribado demasiadas certezas de la vida y uno de los pocos resquicios donde refugiarse es en el propio yo, en tanto lugar de autenticidad y veracidad.

Los enfoques biográficos-narrativos en tanto perspectiva investigativa se posicionan a mediados del siglo pasado a partir del giro narrativo y hermenéutico del discurso y del texto.

Las Pedagogías Narrativas, en la actualidad y desde una perspectiva científica, adhieren a los enfoques narrativos para acercarse al conocimiento de las personas y de las comunidades y acontecimientos educativos para comprender su sentido a partir de sucesos vitales. Los métodos biográficos proporcionan la descripción de los ámbitos de la vida y del desarrollo personal en distintos momentos de la misma y por tanto, se convierten en un recurso para la comprensión de lo educativo como parte de los procesos vitales del sujeto.

¹¹ Alan Tourine dictó una cátedra en el año 2007 en la Universidad Iberoamericana de Puebla con el nombre “Interioridad, subjetivación y conflictividad social”. En busca de un nuevo paradigma”, donde plantea el concepto de retorno o regreso del sujeto en su relación consigo mismo; un sujeto que tiene la capacidad de construir su propia identidad y darle sentido, de generar valores en una sociedad de cambios tecnológicos veloces. (Caballero y Ginez,2008).

Los métodos narrativos como marcos teóricos y metodológicos se encuentran en un proceso creciente de sistematización en las ciencias humanas en tanto vienen utilizando la metodología narrativa en sus investigaciones en las últimas décadas (Medrano, 2007).

La investigación biográfico-narrativa ha adquirido actualmente rasgos propios que le confieren un lugar predominante en la investigación cualitativa. Bolívar y Contreras Domingo (2006) señalan que en Iberoamérica se ha producido una destacada proliferación de desarrollos científicos en el ámbito narrativo con características particulares que le imprimen un sesgo propio, el más importante es que la narrativa conceptualiza el conocimiento como un hecho socialmente construido.

Dentro del enfoque narrativo, la investigación narrativa es un área de investigación cualitativa y se inscribe dentro de la metodología asentada en la hermenéutica en tanto posibilita significar y comprender al ser humano en sus esferas cognitivas, conductuales y afectivas. Proporciona modos de reflexión, de indagación, de conocimiento sobre lo educativo en sus interrelaciones sociales, culturales, políticas, económicas con el entorno. Las complejas relaciones entre educación y mundo son abordadas narrativamente para atribuir sentido a las experiencias. Las narrativas planteadas en espacios y circuitos educativos refieren a una diversidad de narraciones en distintos contextos comunicativos, o sea, se trata de unas formas comunicacionales que pueden ser analizadas e interpretadas desde variadas perspectivas y marcos metodológicos. Así, el enfoque narrativo en los espacios escolares formales asume una importancia notable con su acercamiento, en las últimas décadas, a temas como la identidad moral desarrollada por ejemplo en la psicología narrativa de Bruner (1997) o las propuestas de Winston (1998) de trabajar con cuentos tradicionales como narrativa para la educación moral.

El giro hacia las narrativas, acaecido junto con el advenimiento de una época (pos) moderna, supuso la afirmación de unas teorías que contravienen lo universal y la

universalidad en tanto concepción de lo individual desde un enfoque occidental. En este enfoque los sujetos son concebidos como una unidad integral e integrado por dimensiones (afectivas, cognitivas, físicas) que se organizan en una totalidad en un contexto determinado y determinante. Pero las vidas y las historias de esas vidas son variadas, y ya no pretenden lo generalizable sino una mirada hacia lo propio, lo particular, lo regional, lo local (Arfuch, 2002).

Los enfoques narrativos en Pedagogía han tenido impacto en diversos ámbitos disciplinares, desde sus usos en la formación docente, por ejemplo historias o relatos de vida de docentes de zonas rurales o de escuelas albergues, o relatos sobre las biografías de las maestras estadounidenses convocadas por Domingo F. Sarmiento entre 1869 y 1898 para la cruzada de construir la nación a partir de valores civilizatorios formando al ciudadano en una nueva identidad social, grupal y homogeneizadora. El ideario sarmientino de la normalización asentado en el positivismo, el higienismo y la concepción binaria de civilización o barbarie, están retratados en el libro de Laura Ramos “Las señoritas. Historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX” publicado en 2021. También se pueden nombrar los enfoques asumidos por las teorías coloniales, poscoloniales y decoloniales en educación que abordan problemáticas en torno a las identidades geocolonizadas a partir del concepto de raza y del discurso eurocentrista binario europeo-no europeo, blanco-negro/mestizo, culto-inculto.

Las narrativas pedagógicas se destacan por su posibilidad de diálogos interdisciplinarios, por su pluralidad de metodologías aventadas en enfoques cualitativos pero que admiten lo cuantitativo como necesario y lo incorporan en sus estrategias para generar conocimientos científicos desde la construcción de significados por medio de la contrastación, la confrontación y la reflexión acerca de la bio-grafía. La construcción identitaria y de las subjetividades aportan una mirada sobre cómo los seres humanos

experimentan “el” y “en el” mundo, y se constituyen en la forma primaria y primera de dotar de sentido a los acontecimientos y a las experiencias humanas. La educación, como objeto de estudio de la Pedagogía, como hacer reproductor e innovador, es como lo expresan Connel y Clandini: “la construcción y re-construcción de historias personales y sociales. Así, los educadores y educandos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (como se citó en Medrano (Coord.), 2007, p.25).

Se puede afirmar que las múltiples referencias a narrativas pedagógicas inscriptas en instrumentos metodológicos variados proporcionan contenidos valiosos para la comprensión de lo educativo en tanto fenómeno complejo, abierto a los cambios y que tiende a la transformación (en el sentido de mejora) social. Paul Ricoeur explica la experiencia humana a partir de los vínculos entre lenguaje, experiencia personal y narración en donde la noción de tiempo físico y tiempo vivido se entrecruzan para generar un tercer tiempo: el tiempo humano. Es un tiempo socialmente construido, se asienta en el lenguaje, y ese lenguaje hace posible la narración de un relato lo que nos lleva a nocionar la permanencia en el tiempo en tanto rasgo de la identidad personal ya que la comprensión del sí mismo es un “relato narrativo” (Medrano (Coord.), 2007, p.28).

¿Qué permite el relato narrativo para la Pedagogía? ¿Por qué es importante para la educación? Las narrativas permiten la formación permanente a partir de realizar desarrollos teóricos transversales para abordar problemáticas sociales desde relatos particulares. Para Bolívar y Contreras Domingo (como lo citó Medrano (Coord.), 2007, p.29) los enfoques biográficos permiten reapropiarse de la experiencia pasada, tanto y en ese sentido Pineau y Jobert en 1989 dicen que son un “instrumento para la formación permanente” (como lo citó Medrano (Coord.), 2007, p.28) y entienden su uso en educación a partir de la idea de que es el propio sujeto el que reconstruye, a través del relato, y da sentido al contenido de lo narrado. Se reconoce el poder de significación de la palabra configurada en relatos que

permite hacer reflexionar a los sujetos para promover la transformación de su ser y que-hacer educativo. Se trabaja el relato como experiencia vivida. Los enfoques narrativos permiten el relato en la formación.

Los enfoques biográficos presentan una gran diversidad en cuanto a sus modos exploratorios, es decir, formas de recogida de la información. Pineau y Legrand en el año 1993 (como se citó en Medrano (Coord.), 2007, p.29) elaboran tres modelos de exploración de la vida: un modelo biográfico o el relato de la vida hecho por otro sujeto. Un sujeto narra su propia vida y otro sujeto lo analiza e interpreta. Tal es el caso de “Historias contadas en los márgenes”. La vida de Doña María: Historia oral y problemática de géneros” de Daniel James publicada en el año 1992 y que retrata a partir de la vida de una mujer trabajadora en un frigorífico las ideas/ideologías de la clase obrera, sus vínculos con el sindicalismo de principios del siglo XX y el rol de las mujeres en las luchas laborales en Argentina. Otro modelo autobiográfico en donde es el mismo sujeto quien analiza y atribuye sentido a sus propias experiencias. Tal el caso de “Vivir para contarla” (2002) de Gabriel García Márquez o “En busca del tiempo perdido” (publicada entre 1913 y 1927)) de Marcel Proust o “Si esto es un hombre” (1947) de Primo Levi¹², donde los escritores se constituyen en narradores de su propia historia. Y un tercer modelo, en el que se entabla un diálogo entre el narrador y el interlocutor en un diálogo colaborativo donde lo enunciado por uno es analizado por ambos (narrador e interlocutor). Un ejemplo son los “Diálogos con Julia” (2020) del escritor español Vicente Adelantado Soriano quien entabla conversaciones con una mujer de 90 años llamada Julia sobre temas universales como los prejuicios, o el mundo de la moda, o el cine. El

¹² Primo Levi (1919-1987), escritor italiano de origen judío sefardí, fue autor de numerosos relatos, novelas, poemas y memorias del Holocausto judío del que fue sobreviviente; sus obras son un testimonio del horror del campo de concentración de Monowice que formaba parte de Auschwitz en Polonia durante la ocupación nazi. Levi fue uno de los veinte supervivientes de los 650 de la “remesa”. Su obra más reconocida es “Si esto es un hombre” del año 1947 y al final de su vida escribe “Los hundidos y los salvados” en 1986.

propósito es retratar unas condiciones epocales a partir de la mirada crítica y reflexiva de Julia.

Quizás en lo que acuerdan la mayoría de los autores de la narratividad es que lo que diferencia a los métodos biográficos es, por un lado, la forma en que se recaba la información, y por el otro, la intervención del entrevistador durante el proceso de recogida de datos. Lo que tienen todos en común es su objetivo de reapropiarse de la experiencia pasada y proyectarse al futuro; en el ámbito escolar son de gran uso y utilidad las historias de vida, profesionales o institucionales que permiten describir procesos institucionales de formación, organización del espacio laboral, de innovación y reconversión, entre otros.

Las Pedagogías Narrativas en la Educación Superior

Las Pedagogías Narrativas en tanto espacios de saber sobre unos modos teóricos y metodológicos para abordar problemáticas educativas, se diferencian de otras pedagogías en sus fundamentos y modos de pensar la educación y las prácticas educativas de ellas derivadas. Prácticas narradas desde un pensar narrado donde cobran valor los acontecimientos y experiencias del pasado individual y colectivo en un entramado de significación que permita una educación narrativa (Arfuch (Comp.), 2005).

El trabajo en su conjunto presenta una tríada entre pedagogías narrativas, atribución de sentidos y formación. La misma indica un espacio de interés que va en aumento desde las últimas décadas del siglo XX tanto a nivel de desarrollos teóricos como de análisis de casos singulares. Este espacio o dominio emergente se encuentra atravesado por problemáticas identitarias en escenarios donde la diversidad se ve configurada y reconfigurada en un entramado social. Se encuentra inscripto en unas nuevas coordenadas que referencian las identidades, las deslocalizan y las vuelven a erigir en unas dimensiones simbólicas, culturales, políticas que se expresan y se tornan reconocibles en un mundo donde predominan las crisis y los cambios en los valores, en los discursos y en las prácticas.

Furlán y Pasillas (1993) expresan que la Pedagogía es un campo disciplinar asimétrico y multireferencial, orientado a explicar la educación, mejorar las prácticas educativas e imaginar futuros deseables, reconoce en su constitución como disciplina científica unos límites difusos, indefinidos y la suma e integración de conocimientos y métodos que proceden de otros campos disciplinares; en esta perspectiva se asume la emergencia de las Pedagogías Narrativas. Estos aportes interdisciplinares han configurado un corpus que, desde sus orígenes fundacionales hasta la actualidad, han asumido diferentes matices, tensiones, contradicciones, pero han sostenido la focalización en lo que significa conocer la educación (Filloux, 2008) demostrando su carácter científico (muchas veces en otras matrices epistémicas) y dando respuestas a esta vieja cuestión desde nuevas perspectivas. Las Pedagogías Narrativas se fundan en esa posibilidad de encontrar respuestas novedosas pero siempre ancladas en el conocer educativo.

En el bloque anterior fue explicado el concepto de atribución de sentidos, por lo que aquí se torna necesario considerar el concepto de formación de la mano de algunos autores relevantes que abordan esta temática.

Gilles Ferry¹³ (1997) expresa:

Entonces ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma...formarse es “ponerse en forma”, como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y el aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo

¹³ Gilles Ferry es pedagogo y una de las figuras fundadoras de las Ciencias de la Educación en Francia, en 1996, desarrolló un Seminario en la Universidad de Buenos Aires, a partir del cual se escribe un documento, que consta de dos partes. En la primera de ellas: "Casos y problemática de la educación de adultos", se presenta la formación docente como un caso especial y particular de la formación profesional. La segunda parte se llama: "La formación: dinámica del desarrollo personal" refiere a un Seminario sobre la carrera de Formación de Formadores.

personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo (p.53:54).

Ferry se ubica en una perspectiva psicosociológica; para este autor todo aspecto vinculado con la formación, los contenidos, los trayectos y las actitudes, se mira con la intención de encontrar la articulación entre los recorridos personales y las exigencias institucionales de la formación.

La formación de sí mismo se produce a partir de procesos complejos de mediación, al respecto Ferry (1997) expresa:

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas mediaciones que posibilitan la formación, se orientan al desarrollo, la dinámica del desarrollo en su sentido positivo (p.55).

Y continúa el autor:

Podemos preguntarnos cuáles son las condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca. Es decir, cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar.

Veo tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad (Ferry, 1997, p.55).

José Contreras Domingo (2008) expresa que una de las dificultades en la formación de profesores radica en la posibilidad de poner en tensión el decir, el pensar y el hacer docente en el aula, partiendo de la idea de la experiencia como vivencia siempre personal, única y significada de una materialidad concreta: su sentido debe ser encontrado entre el imaginar y la propia experiencia. El autor agrega que el oficio de formar involucra un saber

de la educación y un saber hacer, un “ponernos en juego” desde la singularidad, lo que implica necesariamente un encuentro con un/os otro/s y que siempre está abierto. Al respecto el autor manifiesta:

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en tí. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que “sucede”, sino algo que se tiene (Contreras Domingo, 2008, p.4).

La educación en tanto experiencia vivida y significada deja una huella que lleva a interrogarse sobre la tarea de educar y de formar, sobre las cualidades de la experiencia para que resulte formativa para los/as estudiantes. John Dewey en su Teoría de la Experiencia propuesta a principios del siglo XX, describe la experiencia a partir de una direccionalidad que facilita o promueve futuros aprendizajes a la vez que nutre a la persona en tanto ser educable. El saber es entendido como experiencia (Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.), 2009) y construido desde el conocimiento a la vez sostenido por la pregunta incesante sobre el sentido, lo adecuado y lo pertinente, y que es soporte del hacer educativo. Para estos autores el eje de análisis es la relación entre saber y experiencia. La experiencia problematiza el saber y le aporta el pensar de lo vivido, atribuyendo nuevos significados renovados, alejados de tópicos preestablecidos, y encontrando su medida propia.

Nos preguntamos junto a Contreras Domingo (2008) sobre el problema de la educación en la formación del profesorado: ¿qué saberes son necesarios para que lo vivido se convierta en experiencia? O ¿cuáles son las experiencias formativas que posibilitan construir el vínculo experiencia-saber? Preguntas que orientan a un cambio en la perspectiva del saber pedagógico y desafían desde el presupuesto de la enseñanza de lo in-corporado en el cuerpo,

lo que María Zambrano (2000) denomina “forma actuante del conocimiento” (p.73-74), lo que se refiere a las formas activas del conocer, y que esencialmente tienen que ver con un saber “apegado” al vivir; es el saber de la experiencia de quien comunica y de quien escucha.

Desde la perspectiva de los autores citados, se entiende por experiencia el conocimiento ligado al vivir concreto y temporal. Así las ideas dejan de ser entes abstractos para pasar a ser guías de inspiración en el educar; vida y pensamiento se retroalimentan y se tensionan, y buscan en el acto de enseñar una vivencia pedagógica que inspire un pensar y un hacer propio e insustituible.

Ahora bien ¿cómo se elabora un saber a partir de una experiencia? O sea, experimentar vivencias para aprender de ellas no sólo aspectos racionales sino también deseos, anhelos, ilusiones, aspiraciones; una capacidad interpretativa que atraviesa la manera de ver el mundo y darle sentido a lo que hay en él.

Para Emmanuel Levinas (Bárcena y Mélich, 2000) el pensar va ligado indefectiblemente a la experiencia personal, no es posible el uno sin el otro; la experiencia inicia todo proceso de pensamiento; el pensamiento se vuelve necesario a partir de las vivencias cotidianas y esas mismas vivencias dan lugar a la necesidad de repensar, dónde el “volver a” se torna necesidad para dar una nueva perspectiva a partir de nuevos indicios y significados sobre ellas. En el ámbito educativo se debe hablar de experiencia con cierta claridad para no generar imprecisiones. Nunca una experiencia nos deja indiferentes, siempre estamos implicados en ella.

Jorge Larrosa (2006) sostiene:

Si la experiencia es "eso que me pasa", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una

herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional (p.91).

Siguiendo el pensamiento de Larrosa la experiencia es lo que nos pasa o nos acontece o nos llega. El sujeto siempre está sumergido en ese “me pasa”, ya que el cuerpo no puede ser escindido, apartado; el cuerpo es quien otorga sentido a la experiencia, le da un mirar, un sentir y un situarse singular. La diferencia está en el modo en que la experiencia o la actividad o el suceso nos afecta (el efecto sobre nosotros) ya que esa afectación define el modo de vincularse con el mundo.

Otro aspecto señalado por el citado autor es la llegada de la experiencia como algo siempre inesperado que sobreviene o irrumpe moviéndonos hacia la búsqueda de sentidos o para un replanteo que otorgue sentidos nuevos a la vivencia, la cual nos encuentra como sujetos inmersos en el mundo e imprime un saber, un aprendizaje, el cual muchas veces no puede ser expresado pero que en cualquier caso da cuenta de nuestro estar en el mundo.

Cristina Faccincani (2017) dice que una condición importante es la experiencia de la relación con un “otro”, el/la o los/as otros/as se constituyen en experiencia para lo cual deben estar abiertos a un encuentro de experiencia de la alteridad, un “dejarse decir”. Las experiencias van fraguando en el sujeto, van componiendo la vida, es decir, conforman saberes “in-corporados”, unidos en la esfera psíquica y física, y permanecen allí como una memoria a la cual poder acudir en el futuro, al modo de una disposición que va a determinar al ámbito de lo posible.

En el campo educativo se debe vincular el sentido que posee una experiencia con la práctica, de modo que las prácticas educativas sean espacios de experiencia para el aprendizaje (Gil Cantero y Jover, 2000). Las prácticas deben nutrirse de los saberes experienciales y ser posibilitadoras de nuevos modos de interpretar la realidad. La

experiencia enriquece la práctica: el saber de la experiencia y el saber de la práctica se nutren y dan lugar al paso de un aprendizaje individual a uno colectivo y compartido (Gil Cantero y Jover, 2000).

Lo que Jorge Larrosa (1996) nombra como la elaboración narrativa de la historia de nuestra vida para darle un sentido a esas experiencias que nos han ido edificando en el tiempo, y la reinención de esa identidad que es siempre abierta y contingente. De allí la importancia de la experiencia narrativa como parte de los dispositivos de la formación docente.

En sus análisis sobre las narrativas y los contenidos abordados por ellas, en los ámbitos de la formación docente, Sigrun Gudmundsdottir (como se citó en McEwan, H. y Egan, K., 1998) alude a la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos y al respecto expresa:

Las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás (véase Jackson, capítulo 1 de este volumen). Podemos construir mundos en diversas formas (Goodman, 1978). Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo (p.13).

La importancia de las narrativas como instrumento para la formación y la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes es señalada por Alicia Caporossi (2009): “Narrar es un acto social con todas sus implicancias: conflictos, reconocimientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades, o sea que el sujeto no se apropia de esa producción es un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes” (p.109).

Continúa su análisis Caporossi (2009), diciendo “Este volver a la narrativa en el campo de la educación, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, está señalando el valor que tiene en la construcción del conocimiento profesional docente” (p.111).

Y destaca la mencionada autora:

Estamos convencidas de que la narrativa desempeña un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento, en la descripción, organización y reflexión de la propia práctica, ya que el lenguaje tiene un papel clave en la construcción de significado y experiencia, en cuanto que pensamientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente (Caporossi, 2009, p.146).

Las narrativas en la educación superior cobran relevancia como vía de conocimiento de las prácticas educativas y formativas, para ello es necesario indagar la cuestión de la naturaleza del saber pedagógico y su relación con las formas narrativas de conocimiento.

Capítulo IV

Una experiencia de formación en la Universidad Nacional de San Luis

La experiencia de formación que se presenta en este trabajo monográfico se inscribe en el Nivel de Educación Superior y da cuenta de la riqueza y diversidad de los modos de abordaje narrativos, sus lenguajes y metodologías para el análisis de problemáticas socioculturales y educativas.

Los destinatarios fueron setenta estudiantes del curso de Pedagogía correspondiente al segundo año, segundo cuatrimestre, de la carrera de Profesorado en Psicología, Plan de Estudio RM.N°334/09, en el año 2018, donde la autora de este trabajo se desempeña como docente responsable del curso que tiene un crédito horario de 120 hs. y una duración cuatrimestral de 15 semanas. El trabajo se realizó junto con la Prof. Auxiliar Docente Carina Perretti Matera quien estuvo a cargo de los trabajos prácticos de la asignatura.

Se trabajó con el lenguaje del cine en tanto narrativa audiovisual y el lenguaje de la pedagogía en tanto narrativa que atraviesa los espacios socioculturales y políticos para analizar las historias de personajes de ficción desde miradas críticas y propositivas.

En este apartado del trabajo monográfico se consideran los planteos de las Pedagogía Narrativas enunciados en el marco teórico para analizar los problemas de los seres humanos, desde una pluralidad de lecturas posibles vinculadas a lo educativo.

La experiencia de formación se describe en base a los siguientes indicadores: tema, objetivos, modalidad de trabajo, destinatarios, contenidos, instrumentos, análisis e interpretación de la experiencia.

Descripción de la experiencia de formación

El tema convocante son las identidades, la memoria y la diferencia en escenarios sociales contemporáneos.

Objetivos generales:

Que los/as estudiantes:

Se apropien de herramientas conceptuales que permitan el análisis de narrativas audiovisuales (cine).

Logren desarrollos reflexivos y críticos en torno a las problemáticas identitarias y de la memoria en contextos de diversidad social y cultural.

Generen miradas críticas y dialogantes entre los contenidos propios de la Pedagogía y las narrativas que sirvan de fundamento y argumento para los análisis.

Objetivos específicos:

Problematizar y problematizarse a partir de las narrativas audiovisuales/historias del cine algunas categorías pedagógicas vinculadas a la identidad, la memoria y la diferencia/diversidad.

Analizar algunos conceptos nodales al interior de las categorías de las Pedagogías Críticas tales como el prejuicio, el estigma, el estereotipo, la racialización, la discriminación, la dominación, el poder, la diferencia cultural, que aparecen en las narrativas del cine.

Reflexionar sobre el sentido que tuvo la vivencia del film para su formación docente.

Reflexionar sobre las problemáticas abordadas en cada narrativa audiovisual (película) en torno al lugar de la educación para su transformación o mejora.

Modalidad de trabajo: la propuesta de formación consistió en una actividad a partir de la cual los estudiantes debían elegir una película dentro de unas narrativas audiovisuales

seleccionadas previamente por el equipo docente (ver ANEXO I), y que atendían a distintas problemáticas identitarias, de la memoria y la diferencia.

El trabajo se organizó en pequeños grupos de cinco o seis estudiantes a partir de una guía de actividades que posee cuatro momentos:

1. Selección y visionado de una película
2. Análisis a partir de las siguientes categorías: la diversidad (en toda su amplitud: diferencia cultural, social, educativa, de género, de clase o grupo, racial) , el prejuicio, el estigma, el estereotipo, la racialización, la discriminación, la dominación, el poder, entre otras; y su vinculación con problemáticas identitarias y de la memoria ligadas al racismo, el grupo social de pertenencia, la pobreza, la exclusión social, entre otras.
3. Elaboración de un Informe grupal
4. Puesta en común o socialización del informe con el grupo total utilizando diferentes recursos didácticos. Relato del sentido de las vivencias acontecidas.

Los destinatarios de la propuesta son un grupo de 70 alumnos/as con una conformación heterogénea ya que algunos/as son jóvenes que se encuentran al inicio de la carrera (segundo año) y cursan simultáneamente la carrera de licenciatura y profesorado en Psicología; otros/as estudiantes avanzados en la carrera de licenciatura que optan tardíamente por el profesorado y se suman a él; y aquellos/as que ya son licenciados y deciden realizar el profesorado como segunda carrera de grado. Se agrega un grupo de alumnos/as vocacionales (aproximadamente diez) que vienen de carreras como Biología Molecular, Abogacía, Ciencias Económicas, Enfermería, Ingeniería, Higiene Industrial y Veterinaria, que cursan materias pedagógicas como requisito del Ministerio de Educación de la provincia de San Luis para poder incorporarse a la docencia de Nivel Secundario.

Las edades oscilan entre los 19 y los 50 años. Un alto porcentaje (40%) trabaja en actividades con diferente grado de formalidad. Un porcentaje menor (10%) tienen hijos o familiares a cargo. La mayoría expresa que elige esta opción docente por la rápida salida e inserción laboral.

Contenidos y fundamentos de la propuesta formativa: la experiencia narrativa de formación se incluye en las Unidades 1 y 5 del Programa de la asignatura. Los contenidos de la asignatura Pedagogía se organizan a partir de dos ejes: el primer eje está conformado por los conceptos centrales Educación y Pedagogía (Unidad 1 del Programa), y desde ellos se realizan aproximaciones a diversas problemáticas del campo disciplinar, tales como los espacios, circuitos y modalidades educativas que conforman la educación permanente o extensiva. El abordaje epistemológico de la Pedagogía y su conformación como subsidiaria de la educación en un recorrido histórico que le imprime complejidad, heterogeneidad y problematicidad. El acercamiento al saber pedagógico en este primer eje intenta la comprensión de los estudiantes de dos momentos epocales: modernidad y posmodernidad, sus quiebres y continuidades identificados desde algunos elementos de la esfera cultural (como mitos, arte, vida cotidiana) y otros provenientes del lugar de la ciencia y la técnica (como la verdad, la provisionalidad del conocimiento) y del ámbito de la ética (como el compromiso, el deber).

Un segundo eje se conforma con algunas Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, (Unidades 2, 3, 4 y 5 del Programa) consideradas desde su relevancia por su impacto en los sistemas educativos y escolares desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. Estas propuestas educativas son contextualizadas desde los rasgos de un tiempo/espacio abordados en el primer eje. Las corrientes pedagógicas estudiadas son el Movimiento de Renovación Escolar o Escuela Nueva, las teorías Humanistas, No-directivas y libertarias en educación, los

enfoques educativos tecnocráticos y los planteos críticos reproductivistas y propositivos así como las perspectivas coloniales, poscoloniales y decoloniales en la educación.

La Unidad 5 del Programa de la materia incorpora temas emergentes actuales de las Pedagogías Críticas tales como la problemática de la diversidad social, cultural y educativa; la inclusión/exclusión de otro, de un diferente. Lo universal, lo plural. La construcción identitaria en espacios multiculturales y las narrativas pedagógicas como espacio interdisciplinar de emergencia.

El trabajo que se propone a los/as estudiantes enlaza el tema de la Unidad 1: modernidad/posmodernidad con los temas de la Unidad 5.

A continuación se transcriben las consignas de trabajo grupal:

Les proponemos acercarnos, a través del cine, en tanto narrativa audiovisual, a diferentes problemáticas que abordan las perspectivas críticas en educación.

- 1- En grupo, deberán visionar un film de los propuestos en el Anexo a esta guía y profundizar en la temática que se presenta.
- 2- Describan brevemente el ambiente que enmarca la historia, los personajes y sus rasgos y las acciones que realizan, lo que sucede en el film, a modo de síntesis argumental.
- 3- Analicen la narración filmica desde las categorías teóricas de los textos de la unidad 5 que sean pertinentes. Para ello, algunas preguntas orientadoras:
 - ✓ ¿Cuáles problemáticas aparecen en la historia en torno a la identidad, la memoria y la diferencia/diversidad ?
 - ✓ ¿De qué manera las pedagogías críticas abordan los temas de este relato? ¿Cómo explicarían las condiciones en las que viven los sujetos?
 - ✓ ¿Qué lugar/papel tiene o podría tener la educación en esta situación que describe

el film?

- ✓ ¿Cuáles categorías pueden servirnos para explicar lo que sucede en la historia?

¿Por qué?

- 4- Retomen escenas, fragmentos o frases que les permitan la articulación de la historia con los conceptos teóricos. Ejemplos de categorías: estigma, discriminación, violencia simbólica, colonialidad, etc.

Metodología: el cine como narrativa audiovisual

La selección de los films prioriza algunas historias que retratan problemáticas sociales en contextos de desigualdad, narradas a partir de cuestiones de género, de etnia, de raza y clase o grupo social. Se seleccionaron películas que tratan problemáticas sociales para dar lugar a sondear espacios educativos más amplios (no sólo escolares) en base a las perspectivas críticas. De este modo la selección de films promueve la inclusión de narrativas cinematográficas diversas, que incluyen un amplio espectro de problemáticas, situaciones, personajes, escenarios, orígenes y época, años de producción, entre otras dimensiones. El fundamento de estas clasificaciones y colecciones cinematográficas permiten “cruzar fronteras” (Henry Giroux, 1990) hacia otros lugares sociales y culturales y no quedar anclados a espacios escolares.

Este trabajo sobre narrativas pedagógicas a partir de las consideraciones y desarrollos aquí descritos sucintamente vincula la Pedagogía con un ámbito artístico: el cine, desde el cual se pueden apreciar nuevas formas y espacios identitarios que llevan a reflexionar sobre la problemática de la otredad, la diferencia, el otro/a en tanto ser diferente. Para ello, se elabora una propuesta de trabajo cuyo propósito era promover debates y argumentaciones sobre el concepto de identidad pensado como “construcción temporal y contingente” (Catalini y Perretti Matera, 2019) que se erige a partir de las relaciones compartidas con otro/a o con unos/as otros/as. Se priorizaron algunos tópicos y nociones que coadyuvaron a

consideraciones amplias y conducentes a la producción de saberes, opiniones, reflexiones, juicios, y argumentaciones sobre el tema.

Se partió de considerar a la narración simbólica de lo real, ya sea individual o grupal, como construcción del discurso desde prácticas y estrategias discursivas enunciativas; para ello se utilizaron películas cuyas tramas refieren a problemáticas identitarias, y desde allí remitir a los recorridos biográficos personales que se entrecrozan con las historias filmicas. Trabajar sobre el sentido a partir de las historias de vida del film permite no sólo el análisis de categorías teóricas sino, la irrupción de significados inesperados con la certidumbre de ciertos parecidos, o analogías, con la propia vida.

La tarea de análisis se produce en dos momentos, uno ligado al entramado de la película y otro desde la producción del texto escrito por los/as estudiantes y su atravesamiento en sus propias biografías, lo que da lugar a la experiencia formativa.

Capítulo V

Análisis de la experiencia de formación

El ejercicio propuesto de visionado de películas, como textos pedagógicos, para ser miradas, consideradas y analizadas desde categorías pedagógicas críticas tuvo al cine como insumo para el análisis y la reflexión de las/os estudiantes. Les permitió una percepción diferente de la realidad asociada a sensaciones, emociones, impresiones, sentimientos, para pensar “con” el cine desde la posición de ser docentes en formación. Un pensar preocupado y potenciado desde una narrativa audiovisual posibilita una mirada de la educación más amplia y comprometida ya que el involucramiento de lo audiovisual en el pensamiento fortalece el cruzamiento de fronteras disciplinares.

Esta experiencia de formación tuvo como antecedentes otras propuestas llevadas a cabo desde el año 2003 a la fecha en diversos cursos con contenidos referidos a Pedagogía y Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Se trabajó con narrativas de historias orales profesionales de maestros/as y directivos de escuelas de modalidad especial, historias orales sobre trayectorias escolares de estudiantes universitarios o referidas a la lectura y análisis de novelas pedagógicas, utopías o distopías. También se incluyeron trabajos a partir de fotos escolares que permiten un recorrido desde la memoria escolar, o relatos de experiencias escolares, autobiografías o la incorporación de géneros audiovisuales como los documentales. El texto pedagógico como texto narrativo surge y se utiliza para encontrar sentidos a los hechos y sucesos del mundo educativo y social.

La propuesta de trabajo se encuentra asentada en los diálogos entre pedagogía, cine e identidades narrativas desde la apertura a unos “otros” y su reconocimiento en los escenarios actuales, posmodernos. Permitió la reflexión como futuros educadores con un compromiso ético.

El aula y los contenidos programáticos de este curso permiten promover prácticas reflexivas que posibilitan construir un saber sobre la educación donde la diferencia y lo diferente se vuelven puntos en tensión.

Los/as estudiantes pudieron hacer vinculaciones entre algunos conceptos emergentes de las Pedagogías Críticas del siglo XX y principios del XXI. Dichos conceptos apuntan a la comprensión de realidades sociales en un proceso histórico donde la humanidad (y la civilidad) es replanteada a partir de temáticas como la recuperación de la memoria, la mirada del “otro”, la diversidad, los escenarios multiculturales, la inclusión, entre muchos otros. Estos conceptos permitieron cuestionar la humanidad en su racionalidad y en las razones justificatorias de sus realidades sociales y educativas.

Los trabajos de las/os estudiantes muestran cómo la idea de “diferencia” en tanto carencia, en la modernidad, impulsó unas representaciones donde los indicadores de lo bueno y lo mejor estaban asociados a lo considerado moderno, europeo, patriarcal, en tanto ideales civilizatorios de un progreso indefinido, y una prosperidad expansiva territorial y cultural. Siguiendo a Archuf (2002) se puede decir que la generación de este espacio narrativo asociado a unas categorías, que se agregan desde los planteos críticos, son abordadas y sospechadas desde las ideas sobre la igualdad convertida en un instrumento y una estrategia ontológica y epistémica para poder justificar el orden social a partir de los procesos civilizatorios de la modernidad.

Las narrativas audiovisuales pudieron ser analizadas respecto a las categorías propuestas: memoria, identidad y diferencia y de ellas se derivaron otras categorías provenientes de las Pedagogías Críticas como pobreza, poder, estereotipo, estigma, racialización, prejuicio, discriminación, entre otras, y son puestas a dialogar para analizar sus implicancias en la educación, en las prácticas y en los discursos, en un devenir histórico que les otorga sentido.

Para analizar la atribución de sentidos construidos por los/as estudiantes sobre problemáticas identitarias, de la memoria y de la diferencia se trabajó con el film “Babel” que se considera representativo ya que promovió la emergencia de sentidos respecto a las categorías citadas. El film permitió acceder a una variedad de experiencias que llevaron a los/as estudiantes a componer percepciones, interpretaciones, análisis y vivencias respecto al tema.

Se seleccionaron para esta monografía fragmentos de dos trabajos grupales con un criterio de pertinencia y una valoración cualitativa de los mismos; a fin de apreciar este proceso se intenta garantizar la fidelidad de las atribuciones de sentido otorgadas, lo que implicó lecturas y relecturas de los informes de los grupos seleccionados. Ambos grupos eligieron el film Babel para su trabajo. Aquí se presentan como Grupo 1 y Grupo 2.

Ficha técnica del film:

Título original: Babel

Año: 2006

Duración: 142 min.

País: Estados Unidos

Dirección: Alejandro González Inárritu

Guión: Guillermo Arriaga

Música: Gustavo Santaolalla

Género: Drama

Sinopsis: Babel es una película del año 2006 que relata una serie de hechos que involucran a cuatro grupos o familias que viven en distintos países pero unidas por unas circunstancias especiales, es decir, están al mismo tiempo distanciadas por su cultura, su idioma y su procedencia social. La pertenencia étnica a Marruecos, Estados Unidos, Japón y México de los personajes se entrecruzan en estas historias dónde la dimensión cultural cobra

relevancia. Babel pertenece a la trilogía iniciada con “Amores perros” y “21 gramos” cuyos guiones escritos por Guillermo Arriaga anidan en el género dramático.

Las cuatro historias:

1. Inicia en Marruecos, en un lugar desértico, poco poblado, dónde un hombre le presta su rifle a sus dos hijos varones adolescentes: uno de ellos apunta el rifle hacia un colectivo con turistas que pasaba por una ruta lejana hiriendo a una joven mujer norteamericana que viajaba con su esposo. El joven no sabía el alcance del arma. La escena se desarrolla mientras cuida un rebaño de cabras.
2. La segunda historia refiere al matrimonio estadounidense que se encuentra de viaje en un intento de mejorar su relación tras la muerte de su hijo menor. Relata las peripecias para salvar a la mujer en un lugar tan alejado del mundo de bienestar y confort dónde brindar atención médica adecuada.
3. Amelia, una niñera mexicana queda a cargo de los hijos del matrimonio en una ciudad de EEUU y debe ir a la boda de su hijo en Tijuana, México; decide llevar a los chicos a su cargo con ella y cruza la frontera pero al volver todo se complica y es descubierta trasladando a dos menores sin permiso por la frontera mexicana y es deportada por este hecho.
4. El hombre que regaló el rifle al marroquí es un japonés cuya esposa se suicidó y su hija, con una condición de sordera, atraviesa una depresión y una crisis que se manifiesta en conductas sexuales impropias para su cultura. El arma tiene registro en Tokio.

Las historias se entretajan a partir de tres sentimientos que son predominantes: confusión, miedo y pérdida.

Análisis sobre la atribución de sentidos

El análisis se ha organizado en tres apartados en torno a la construcción de sentidos sobre la memoria, la identidad y la diferencia. Teniendo presente que estas categorías se implican mutuamente, y que se entrecruzan con otras categorías específicas del campo disciplinar de las Pedagogías Críticas, estos apartados sólo intentan dar un orden a la presentación del análisis. Asimismo se describe la importancia del cine como narrativa audiovisual.

En este caso, el film muestra a través del arte en lenguaje cromático unas escenas de historias de vidas (partes de ellas) que sirven para analizar los sentidos atribuidos en contextos actuales, y sus vínculos con la educación.

La memoria y sus sentidos

Para Jerome Bruner¹⁴ (1996) la narrativa es una de las modalidades de la representación ya que cuando relatamos nuestra propia vida (lo que Ricoeur (2000) denomina la “identidad narrativa”) tomamos distancia de los acontecimientos y nuestra propia experiencia se convierte en hechos de reflexión. La vida entendida como “texto” es para la narrativa un modo de múltiples reinterpretaciones (vida contada a nosotros mismos y a otros) a la vez que los sucesos que conforman esa vida (como partes de pequeñas historias) adquieren sentido al interior de cada historia de vida.

¹⁴ Jerome Bruner plantea la discusión entre el hacer y el decir de la gente, sus implicaciones; ¿es el decir algo que trata sólo de lo que uno piensa, o cree o experimenta? o lo que uno hace manifiesta lo que piensa, lo que siente y sus creencias? Para Bruner (2006) el significado de las palabras está determinado por la acción: “decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable en una psicología orientada culturalmente”(p.34).

Para Jerome Bruner (1996) la narrativa tiende a posicionarse como perturbadora de los órdenes discursivos a partir de sus aspiraciones de cambio y en detrimento de lo inmóvil, lo neutral, lo imparcial y lo objetivo. Por ejemplo, la homogeneidad de la escuela en la modernidad y el paso a una pretendida diversidad en la posmodernidad.

Si bien la narrativa no renuncia a la universalidad (sobre todo en los aspectos éticos) se asienta en las particularidades o narrativas locales y singulares atentas a los sucesos y acontecimientos de la vida cotidiana que atraviesan los espacios sociales comunitarios y que impactan en los “otros” (Arfuch, (Comp.), 2005). Esto se observa en el análisis de los/as estudiantes donde aparece el tema de la memoria individual y colectiva. El Grupo 1 expresa lo siguiente:

“Babel retrata en sus historias diferentes problemas sociales como la inmigración de grandes grupos de población que viven en situación de pobreza y exclusión en México, cerca de la frontera con EEUU. Para los que sueñan atravesar esa frontera para tener una mejor vida, existe en Tijuana un muro llenos de cruces¹⁵ recordando la muerte de aquellos que no lo lograron. Es un simbolismo muy fuerte ya que son cientos de cruces a lo largo de un paredón”

Aquí están presentes las huellas de una memoria colectiva, que dan sentido a la problemática de la inmigración y la pobreza, al respecto el Grupo 2 expresa:

“El letrero en una calle de Tijuana que dice “Se busca” con una familia corriendo colocado en la frontera entre México y EEUU les recuerda que la inmigración es

¹⁵ “El símbolo da qué pensar”. Esta sentencia que tanto me cautiva dice dos cosas: el símbolo da; no planteo yo el sentido, es él el que lo da; pero lo que da, es “qué pensar”, aquello en qué pensar. A partir de la dación, el planteo. La sentencia sugiere a un mismo tiempo, que todo ya está dicho en el enigma, y que, sin embargo, debemos comenzar y recomenzar todo en la dimensión del pensar. Quisiera descubrir y comprender esta articulación del pensamiento que se da a sí mismo en el reino de los símbolos y el pensamiento que plantea y piensa.” (Ricoeur, 2003, p.262)

ilegal, a la vez es un ejemplo de poder territorial, geopolítico, ya que señala una forma de actuar y reprimir”.

El simbolismo de las cruces y del cartel con la familia huyendo muestra la capacidad que poseen las comunidades o entidades colectivas para guardar, conservar, mantener y recordar los “recuerdos comunes”; la tensión entre memoria individual y memoria colectiva es una aporía que Ricoeur (2000) propone considerar con recursos complementarios del ámbito del lenguaje que ubican los discursos en un plano de intersección donde semántica y pragmática se ofrecen desde su noción de “atribución” a un alguien que recuerda (Ricoeur, 2000). El empleo de pronombres posesivos “mis muertos” en la conservación y posesión del recuerdo como algo propio le confiere la propiedad de apropiación. Esta propiedad puede también referirse a un plural: “nuestros muertos”, tanto en la forma pasiva en la que el recuerdo está presente en la mente como en la forma activa de búsqueda de un recuerdo. Es decir, un sujeto puede en forma privada poseer un recuerdo como así también el recuerdo puede atribuirse a un grupo de sujetos. El verbo “recordar” y el sustantivo “recuerdo” marcan una distancia entre la posesión privada de una memoria personal, el “quién” (mío) a la traslación al “qué”, y en el caso de la atribución múltiple a un “nosotros” es co-extensible.

El Grupo 2 expresa:

“Las costumbres de Tijuana, sus ropas y tradiciones aparecen como parte de una memoria común para preservar elementos propios de su cultura”

Aquí los/as estudiantes remarcan la atribución de recuerdo en la indumentaria para conservar las costumbres en tanto legado del pasado y lugar de formación de identidades.

Los/as estudiantes del Grupo 1 dicen:

“Recordar tu propia vida, como lo hacen los turistas norteamericanos al encontrarse tan lejos de su país y de sus afectos, los lleva a distintos estados afectivos de enojo,

por el idioma que no comprenden, o de extrañamiento, por costumbres tan “raras” para ellos.”

Sobre esto mismo el Grupo 2 agrega:

“El lenguaje se convierte en un impedimento para lograr una comunicación, una torre de Babel que no permite a los turistas norteamericanos encontrar soluciones a sus problemas; la memoria de su vida cotidiana se hace presente como un recuerdo doloroso a la vez lejano”.

El film permite agudizar sobre detalles a través de una trama discursiva que permite reconocer diferentes identidades en el sentido de una categoría práctica, tal como lo plantea Ricoeur (2000), es decir, el sentido de la vida es una narrativa: un contar la historia de una vida. El film otorga diferentes identidades narrativas a sus personajes y a sus comunidades; lo mismo y lo otro aparecen con fuerza en una estructura temporal dinámica, mutable pero que reconoce en las interacciones comunes y colectivas a las individualidades.

Expresan los/as estudiantes del Grupo 2:

“Las grandes y marcadas diferencias entre las cuatro sociedades que muestra el film: Marruecos, Tokio, Tijuana y el sur de EEUU dan cuenta de algunas características de la posmodernidad. Lo efímero en Tokio y lo ancestral en Tijuana y Marruecos”.

Y continúan diciendo:

”Las prácticas sociales y culturales son parte de un saber colectivo. El imaginario colectivo, por ejemplo, de los turistas que van en la ruta en el ómnibus en Marruecos, todos/as extranjeros de países “desarrollados” muestran el miedo y la falta de solidaridad ante la enfermedad y la muerte de un “otro”, y ante la caótica adversidad que los pone en ese tiempo y lugar”.

En vinculación con lo planteado por el Grupo 2 y siguiendo a Esther Díaz (2009) podemos decir que las grandes utopías que hicieron avanzar los tiempos de la modernidad

son reemplazadas en la (pos)modernidad por un apego inusual al presente y una desconfianza en el porvenir y en la ciencia como motor incuestionable de un futuro mejor. Profundos cambios se registran desde mediados del siglo XX tanto a nivel de prácticas sociales como en el imaginario colectivo; las políticas neoliberales se expanden con la globalización y la concentración de la riqueza en manos de pocos hace que se acentúe y extienda la pobreza; y en esa realidad de dominadores y dominados, burgueses y asalariados cada grupo sostiene su ideal de emancipación (que cree justo, posible y universal), algunos van detrás de justicia social, otros de inclusión, otros de un desarrollo tecnológicos que traiga bienestar y una mejor calidad de vida (Casullo et al., 2017).

En este punto es importante recuperar la idea de “posmodernidad” ya que en el film aparece nítido el contraste entre los estilos sociales y culturales de los sujetos y sus comunidades. Dice el Grupo 1:

“Tokio es sin dudas un lugar pos-moderno: allí encontramos todas las características de este tiempo donde el prefijo “pos” más que un después nos señala un modo donde irrumpieron valores nuevos como el hedonismo, la idolatría al cuerpo y la supremacía del placer”.

Siguiendo a Esther Díaz es posible decir que los valores que rigen la época actual son el hedonismo, el culto al cuerpo joven/adolescente, la exaltación de todos los sentidos, la velocidad del cambio en todos los órdenes de la vida lo que da lugar a lo efímero como modo de estar en donde la espontaneidad se une con lo lúdico dando paso a la diversión que suple a la eficacia moderna.

El Grupo 1 hace mención a las identidades narrativas, en tanto concepto que se edifica en la memoria individual y colectiva; los sentidos que las/os estudiantes de la carrera de Profesorado en Psicología construyen a partir de una narrativa audiovisual pone en cuestión el concepto de identidad y memoria ya que ambos suponen una huella ficcional en la

construcción de un relato y de la veracidad del mismo; en relación a esta problemática señalan:

“La mujer mexicana se vuelve un claro ejemplo de construcción de la identidad narrativa, ya que en sus vivencias y recuerdos aparecen permanentemente dos lugares queridos (EEUU y México), anhelados como parte de su vida pasada uno y otro como posibilidad de futuro.”

Pasado y futuro en dos territorios geográficos diferenciados y con culturas y lenguas extrañas son percibidos por la niñera mexicana como parte de lo que Paul Ricoeur (2000) llama ipseidad y mismidad, de acuerdo a lo desarrollado en el marco teórico. Es un concepto de poli-pertenencia ya que es también un tópico de la (pos) modernidad tal como lo señala el escritor de origen indio Salman Rushdie cuando piensa y describe la multiculturalidad y en ella la heterogeneidad de identidades que se construyen y conforman.

El tiempo humano registrado en el film a partir de historias (o partes de ellas) y acontecimientos comunes o lugares, encuentra en el lenguaje el medio para expresar las vivencias. Dice el Grupo 1:

“Cuando Susan recuerda su país, sus hijos, su vida, ante la inminencia de su muerte, nos preguntamos junto a Ricoeur: ¿Quién recuerda? ¿Qué recuerda? Ella recuerda como tantos otros compatriotas un mundo de confort y de avances científicos. Esta memoria de un tiempo pasado lleva a interrogarnos sobre el “por qué” de la memoria.”

En esta escena rescatada por el Grupo 1 se puede ver con claridad la función de la memoria descrita en el marco teórico sobre el enfoque pragmático de Ricoeur: el qué (refiere a los recursos cognitivos), el quién (quién se apropia de un recuerdo) y el cómo se tiene memoria (recursos de uso de la memoria). Y esta tríada permite pasar del mero recuerdo a una instancia reflexiva de la memoria. Es decir, el pasaje a un pensar crítico y no

memorístico. Asimismo es importante este concepto en el ámbito educativo ya que lleva a sostener una memoria en búsqueda de un pasado, de una anterioridad en el tiempo, que contiene lo recordado no solo como contenido teórico sino como experiencia con una significación particular. No es lo mismo recordar que rememorar dicen los filósofos de la narratividad, y acuerdan que es la rememoración la que admite una continuidad entre el antes y el después donde la presencia de un “otro”, de un alter es necesaria para el recuerdo. En la escena mencionada por este grupo de estudiantes, se puede ver la búsqueda “activa” del personaje de Susan y su pretensión de “fidelidad” al recordar su vida en EEUU. Fidelidad testimoniada por su historia personal y por tanto esa memoria es “buena”, fragmentada: sólo llegan instantes de su vida pasada, objetos, personas, lugares; la pretensión de Susan es recuperar el pasado: su meta es tener memoria.

La evocación-búsqueda en tanto advenimiento de recuerdos, dónde el polo de la búsqueda es la rememoración, es una “retorno” (anamnesis) al pasado para re-vivirlo o para recuperarlo con algún sentido (Ricoeur, 2000). Susan se encamina hacia una búsqueda que tiene éxito (memoria feliz (en el decir ricoeuriano), logra el encuentro con sus recuerdos, hace un esfuerzo por recuperar su memoria en una rememoración laboriosa opuesta a la instantánea. En aquella se entrecruzan los afectos, y se lucha contra el olvido. La protección de los recuerdos para que el olvido no los aniquile está también en la siguiente escena comentada por el Grupo 1:

“Los muchachos marroquíes recuerdan con angustia cuando uno de ellos disparó hacia un colectivo con turistas; sin imaginar siquiera las consecuencias de su juego, de su falta de intencionalidad en la gravedad del acontecimiento.”

La memoria custodia el tiempo para que en su distancia no borre el pasado, o al menos que el uso de la memoria luche cuando se ve amenazada por el olvido; los chicos

intentan recordar y unir un hecho (disparar), que a su parecer era un juego, con otro hecho (herir a una pasajera) y no lo logran, ya que la vulnerabilidad de sus memorias ante la dimensión afectiva obstaculiza esa posibilidad (Robin, 2014).

El film *Babel* posibilita analizar sus tramas argumentales, sus historias, las experiencias de los personajes, y el relato de ellas, lo que permite comprender los procesos sociales amplios en los que tienen lugar. La atribución de sentido a partir de una narrativa cinematográfica permite reconocer la “concretización” de la significación, es decir, su sentido a partir de la situacionalidad de las prácticas sociales. Estos primeros acercamientos que realizan los/as estudiantes del curso de Pedagogía están atravesados por factores externos de la realidad y son interpretados en conjunción con factores subjetivos de los personajes como sus deseos o expectativas, tal el caso de la mujer migrante mexicana que sus deseos son puestos en tensión: entre volver a México para estar en un festejo familiar importante aún sabiendo que ese viaje supone una infracción a una ley migratoria.

El contexto es imprescindible en este análisis, ya que permite reconocer las identidades narrativas a partir de historias de vida, o partes de ellas, enraizadas en tramas de un pasado, un presente y proyectadas a un futuro que “constituye” a sus protagonistas. El contexto de emergencia, tal como se trabajó en el marco teórico, es necesario para la comprensión de las identidades en su propio tiempo y en el propio lugar que se habita (por ejemplo el tiempo de las juventudes orientales). La (pos) modernidad como tiempo particular de las historias presentadas en *Babel* admite visualizar un sistema axiológico cuyos sentidos derivan en prácticas discursivas que responden a un imaginario social, como por ejemplo las expresiones desvalorizantes de la policía de migraciones respecto a los migrantes mexicanos.

Los sentidos sobre la memoria que se presentan en este trabajo no agotan las posibilidades de continuar y profundizar los análisis. Es sólo el inicio de un trabajo realizado

junto a los/as estudiantes para poder desentrañar algunos conceptos teóricos que se estudian en el curso Pedagogía y sus atravesamientos en la trama argumental del film Babel.

La identidad y sus sentidos

Los aportes de Leonardo Senkman¹⁶ sobre la identidad permiten analizar algunos sentidos sobre el exilio. La literatura de exilio es un concepto utilizado por Senkman para sus análisis sobre la identidad y la memoria. En el libro “La literatura de exilio y la indagación sobre la identidad: Memoria e Historia en Marjorie Agosin” señala: “El exilio, la emigración forzada y la represión en los países del cono sur han producido textos ensayísticos cuyos autores reflexionan sobre el significado y alcances políticos-ideológicos de su destierro, y también un corpus de índole memorialista y testimonial” (Senkman, 2005, p.1).

El film Babel sirve como testimonio del exilio de la mujer mexicana y permite descubrir el “fuera de lugar” en que vive su identidad mexicana. El duelo por el desplazamiento geográfico (México-EEUU) y su retorno a México, en tanto espacio original no deseado, atravesado por la imposibilidad de permanecer en suelo norteamericano, como lugar de ilusión para una mejora económica y social, hacen pensar en la inestabilidad identitaria (el volver a una identidad anterior) a través del desplazamiento y viviendo en lugares intersticiales. No se trata sólo de una cuestión geográfica, al decir de Senkman (2005):

El duelo se hace, en los términos de Régine Robin, por el desplazamiento a través del cual ha dejado el no lugar, viviendo en un espacio intersticial. Es el duelo del pasaje permanente de la desterritorialización a la reterritorialización del emigrado (p.267).

¹⁶ Clark Zlotchew dice: “Leonardo Senkman es un conocido historiador nacido en Argentina. Tiene el doctorado en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires y es ex docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la carrera de Sociología en esa institución (1972-1977; 1982-1984)” (p.111) y continúa luego diciendo: “Es historiador, crítico literario y ensayista. Desde 1979 hasta 1981 hizo investigaciones en la Universidad Hebrea de Jerusalén, y se radicó en Israel en 1984.”(p.111)

¿Qué es lo que permite hablar de identidad narrativa en estas vidas narradas en Babel? En el sentido propuesto por Ricoeur la ficcionalidad permite reconstruir identidades narrativas a través de unas travesías por variadas geografías, cruzando límites y fronteras, encontrando lenguas y costumbres distintas en relatos que hablan de “otros” y de “otros lugares”, de nosotros en y con otros distintos y de nosotros en otros lugares distintos al propio espacio. Los desplazamientos que muestra este film tienen diferentes orígenes, por ejemplo, el exilio o unas vacaciones pero el denominador común es la memoria de ese otro lugar y su pérdida. La mujer mexicana siente que pierde ese “privilegio” de vivir en EEUU y debe volver a su patria, lugar de desdicha, de dolor y atraso.

En estos casos la geografía se une a estas historias familiares donde la memoria y la identidad se constituyen en un espacio discursivo que articula, desde una estrategia estética, la intención de testimoniar los prejuicios, los estigmas y los estereotipos en una filmografía que subraya la diferencia tanto de subalternos, marginados como de aquellos que quedan en situaciones de fragilidad social.

Retomando el concepto desarrollado por Paul Ricoeur (2000) de “identidad narrativa”, entendida como la narración oral o escrita que una persona hace de sí misma, podemos analizar algunas escenas de Babel que son indicativas de unos rasgos identitarios que le confieren cierta estabilidad al sujeto (mismidad) y a la vez le abren la posibilidad de “ser otro” (ipseidad); por ejemplo la escena que retrata el Grupo 1:

“La mujer migrante de México mantiene su identidad a través de su ropa y su lenguaje, ese que sólo habla con sus compatriotas (mismidad). Mientras aprende formas nuevas para adaptarse al territorio norteamericano (ipseidad como apertura a nuevas formas de ser).”

Vemos como mismidad e ipseidad se entrelazan, una para dar continuidad identitaria y otra para dar paso a nuevos modos de ser y estar, como promesa de cambio para un futuro distinto y a la vez mejor.

El concepto de “fluidez” desarrollado por Ricoeur (2000) para dar cuenta de una flexibilidad entre los dos extremos identitarios de la mismidad y la ipseidad, permite entender los cambios en los grupos juveniles japoneses como por ejemplo, la fluctuación, desde el descontrol en espacios públicos hasta la vuelta a una “normalidad” en lo privado. En Babel los jóvenes son presentados sin una identidad fija, fuerte y estable sino más bien en una fluctuación de identidades múltiples según sea el ámbito: escolar, familiar o lúdico. El anonimato es otra característica identitaria de los jóvenes de Tokio sumada a nuevos modos comunicacionales en los que impera una lógica anónima que invita a hablar de uno mismo, al decir de Régine Robin (1996) de manera “autodeterminada” donde ficcionalidad y realidad se fusionan para dar paso a unas identidades fluidas.

El concepto de “lenguas prestadas” es provisto por Senkman para caracterizar el lenguaje en tanto nudo conflictivo que atraviesa la memoria. Esto puede apreciarse en la escena descrita por el Grupo 2:

“La mujer de Tijuana se encuentra atrapada en un lenguaje que no le es propio, la lengua del país el “otro”, no mi país, la hace siempre subalterna, viviendo en una periferia dada por su estatus migratorio al que se le suma su condición de mujer, mestiza, pobre”.

Siguiendo con el análisis se pueden señalar algunos desarrollos producidos por las investigaciones llevadas a cabo por Rossana Reguillo Cruz (2007) quien caracteriza los tiempos actuales a partir de su deterioro económico e incertidumbre lo que lleva a las jóvenes generaciones a percibir la “fuga de futuro” sin utopías ni posibilidad de cambios, es decir, su destino social se vivencia como algo inevitable, En el film los sentimientos de los jóvenes

aparecen asociados a la conformidad y la desesperanza, tal el caso de la chica japonesa. El sentido para ubicarse en el mundo es buscar formas organizativas como forma de protección y de seguridad ante un orden social excluyente. En relación a esto el Grupo 1 expresa:

“Los jóvenes en Tokio buscan espacios de diversión, como los centros nocturnos bailables, en tanto forma de adscripción identitaria que opera para generar un “sentido común”, un lugar de pertenencia para convalidar su identidad juvenil.”

En la película se cristalizan estilos diferentes de los colectivos juveniles y también de las infancias, hasta parecerían opuestos o muy conflictivos unos con otros, con marcadas diferencias desde las/os jóvenes de una gran ciudad como Tokio a los jóvenes de la frontera mexicana o de los niños norteamericanos a los niños marroquíes. Unos con derecho al bienestar, al consumo y otros en situaciones de vida precaria y trabajo infantil.

Se puede afirmar, a partir de lo expresado por el grupo, que la educación ha retenido a estos niños/as y jóvenes durante muchos años en sus aulas pero no ha podido igualarlos en sus posibilidades ya que su procedencia social y cultural es asimétrica. La ampliación de la edad escolar como forma de repartir el conocimiento sigue siendo un analizador del control social (quienes están dentro del sistema y quienes están excluidos).

Las/os estudiantes del Grupo 1 expresan:

“La identidad racial puede verse en varias escenas de la película como por ejemplo en la primer escena de los chicos marroquíes cuidando a un grupo de cabras en una zona desierta y montañosa, donde solo se ve pasar un grupo de mujeres con vestidos largos negros y sus caras tapadas.”

Aquí la identidad racial aparece con rasgos fuertes en las escenas biográficas que iluminan la singularidad de la vida de los niños marroquíes que a la vez relatan un contexto contemporáneo con marcadas diferencias al del resto de los personajes del film. La historia de los niños es retratada para dar cuenta de unas colectividades reconocibles en esta narrativa

vivencial, en un tiempo y un lugar que parece “detenido”, en pausa, con un paisaje árido signado por la lentitud y el silencio. Al decir de Arfuch (Comp., 2005):

La multiplicidad de las formas que integran el espacio biográfico ofrecen un rasgo común: cuentan, de distintas maneras, una historia o experiencia de vida. Se inscriben así, más allá del género en cuestión, en una de las grandes divisiones del discurso, *la narrativa*, y están sujetas por lo tanto a ciertos procedimientos compositivos, entre ellos y prioritariamente, los que remiten al eje de la temporalidad (p.87).

Los/as estudiantes resaltan que la atribución de sentidos siempre encuentra su anclaje en un tiempo (real o imaginario) pero mediatizado por sistemas simbólicos que pertenecen a “otros” o a “nosotros”, de allí la extrañeza que nos causa la historia marroquí.

La narrativa cinematográfica configura estas experiencias o historias de vida, donde los “tiempos humanos” de los personajes se articulan a fin de disponer acontecimientos en un orden determinado. No hay un orden obligado en ninguna narración. En este caso el cine como texto sirve para mostrar el tiempo de la narración y el tiempo de las vidas de los personajes. Las identidades raciales están descritas a través de la variable temporal. Tiempo rápido, veloz en Tokio, tiempo lento, monótono en Marruecos.

Los/as alumnos/as del Grupo 2 resaltan:

“Los personajes de Babel representan una diversidad cultural y étnica muy marcada, desde los muchachos marroquíes presentados en una situación de atraso tecnológico y cultural a un grupo de jóvenes japoneses inmersos en un consumo desenfrenado típico de países con políticas neoliberales.”

Siguiendo el pensamiento de Liliana Sinisi (1999) podemos ver como el surgimiento de la industria cultural de la música juvenil, motor de las identidades juveniles, acaecido a mitad del siglo XX, se muestra en el escenario social de los/as jóvenes de Tokio como parte del ocio urbano y de los comportamientos; en tanto los/as chicos/as mexicanos siguen

“atados” a una música más folklórica, más allegada a un acervo cultural localizado y menos universal. La visibilización de los jóvenes a partir de sus consumos culturales es un modo de dar sentido al fortalecimiento de los ámbitos de las industrias culturales en contextos de hiperdesarrollo tecnológico.

Los/as alumnos/as consideran algunas atribuciones de sentido sobre la identidad de los personajes de México, en palabras del Grupo 1:

“Tijuana es como una postal muy característica de los grupos más populares mexicanos, con vendedores ambulantes, y costumbres ajenas a otros espacios sociales como degollar una gallina en plena calle, en contraste con esos niños blancos estadounidenses que miran asombrados este mundo desconocido y tan diferente al suyo.”

El Grupo 2 dice:

“El color de la piel mestiza de los mexicanos, sus ropas típicas, costumbres, formas de hablar, son una clara muestra de una etnia muy distinta a la que aparece en las escenas de las montañas y desiertos de Marruecos, con personajes sumidos en la pobreza y la quietud acompañada del paisaje.”

Y continúa el Grupo 1:

“Una escena muestra a Tijuana como una ciudad llena de vida; el ruido de la música y del hablar de su gente la hacen aparecer como un lugar vibrante, alegre.”

La propuesta de la asignatura intenta que los/as alumnos/as no solo describan las realidades sociales y educativas que presenta el film sino que se pregunten por los sentidos.

Es importante recuperar la idea de la edad como categoría trabajada por Rossana Reguillo Cruz (2007) la cual no es una categoría ni cerrada ni transparente, ni neutra agrega Bourdieu sino productiva, es decir, que produce “sentido” del mundo, de cómo se percibe ese

mundo, y ese sentido “productor de mundo “ es consecuencia de un acuerdo social. La categoría juventud no ha permanecido inmutable en el tiempo pero en la (pos) modernidad se vive una aceleración de los procesos juveniles. El film permite ver explícitamente como la categoría jóvenes configura un campo diferenciado y desigual del mundo adulto y del infantil; el sentido atribuido a los modos de ser joven, en las distintas historias muestran que no son una categoría homogénea, por ejemplo, los/as jóvenes de Tokio no comparten los mismos modos de inserción en la estructura social sino que esos modos son distintos, por ejemplo el ocio en Tokio y el ocio de los chicos/as en Tijuana.

Las grupalidades juveniles construyen sus identidades desde la identificación-diferenciación y no sólo desde la biología; las identidades juveniles instauran una alteridad distante y distinta a la autoridad, el punto de quiebre entre unas identidades tan disímiles es la articulación geopolítica local y global y los contextos macrosociales. Estos contextos macrosociales proveen “comunidades de sentido”, como por ejemplo las comunidades imaginarias o el metaverso o las realidades virtuales o en 3D.

El Grupo 2 dice:

“En la película se pueden reconocer dos tipos de infancias: los incorporados (por ejemplo la nena y el nene norteamericanos) y las infancias alternativas o disidentes como la de los chicos de las montañas en Marruecos.”

Los/as alumnos/as del Grupo 1 ponen de manifiesto:

“Tijuana es presentada en la película como una fiesta, la gente alegre, activa, mientras que Tokio si bien es muy poblada y también llena de luces y carteles, es muy distinta; a sus habitantes no se los ve felices sino más bien solos en una gran ciudad súper tecnificada y usando drogas para sobrellevar la vida.”

Los alumnos/as del Grupo 2 ponen de manifiesto:

“El lenguaje y la confusión que éste causa en algunas historias contadas en Babel como la de Susan, la mujer norteamericana cuando es herida en el desierto de Marruecos cuyo marido no logra hacerse entender cuando busca auxilio para que la atiendan; le lleva mucho tiempo y esfuerzo lograr que la atiendan y la trasladen a un hospital; esto le genera confusión, miedo y una inseguridad muy grande.”

Es importante recordar que la palabra “Babel” hace referencia a un lugar o situación dónde hay confusión y desorden, y por lo general estos se atribuyen o son provocadas por un gran número de personas hablando a la vez o en diferentes idiomas de manera simultánea. El título del film es una analogía con el verbo hebreo “baibál” que significa confundir (confusión de lenguas) y la Torre de Babel, ese edificio mítico mencionado en la Biblia en el Génesis sirve para explicar el origen de las distintas lenguas que hablan los pueblos desde el diluvio. Los descendientes de Noé edifican una torre alta en la llanura de Babel (hoy al sur de Bagdad) con la pretensión de llegar al cielo, y como castigo por su arrogancia dios decide que hablen diversas lenguas y se distribuyan por toda la tierra. Babel es un mito fundacional para explicar los orígenes y desarrollo del lenguaje oral que implica caos y confusión entre los pueblos al no poder entenderse.

E. Levinas (1997) sobre el otro, el tiempo y el lenguaje señala:

Reconocer al Otro, es pues alcanzarlo a través del mundo de las cosas poseídas, pero, simultáneamente, instaurar, por el don, la comunidad y la universalidad. El lenguaje es universal porque es el pasar mismo de lo individual a lo general, porque ofrece mis cosas al otro. Hablar es volver el mundo común, crear lazos comunes. El lenguaje no se refiere a la generalidad de los conceptos, sino que echa las bases de una posesión en común. Suprime la propiedad inalienable del gozo. El mundo en el discurso, no es más lo que es en la separación -lo doméstico donde todo me es dado- es lo que doy, lo comunicable, lo pensado, lo universal (p.99).

Los/as alumnos/as del Grupo 2 expresan:

“Tokio se presenta en el film como un espacio (pos) moderno, donde los jóvenes se reúnen en lugares con música que los aturde, drogas para sobrellevar tantas presiones de su vida; en tanto los niños en Marruecos juegan y viven desprovistos de casi todo elemento tecnológico; viven en una soledad retratada por un paisaje árido, sólo tienen una casa muy precaria. La soledad es representada de dos maneras contrapuestas en estos dos lugares tan distantes del mundo.”

Los alumnos/as perciben que los personajes transmiten cierta sensación de estar perdidos en el mundo y también perdidos para sí mismos; tanto los que se encuentran en lugares remotos como un desierto hasta grandes conglomerados. Personajes que generan en el público una babel de razas, lenguas, colores, paisajes, historias, donde la lengua es un elemento de comunicación o de incomunicación. Tal el caso de la chica sorda que habla lengua de señas y no es comprendida por sus pares ni por los adultos que la rodean, o el personaje de Richard que necesita un traductor para hacerse entender en una región tan ajena a su realidad.

Como parte de la (pos) modernidad este film narra pequeñas historias que posibilita a través de su trama dar cuenta de identidades locales en una diversidad de lo humano donde las diferencias contextuales son fundantes de una identidades personales atravesadas por las memorias colectivas e individuales. La multiplicidad lingüística es plasmada en escenas de variadas (pos) modernidades suspendidas en valores locales que describen más que hechos globales fenómenos locales y contingentes. Una heterogeneidad de comunidades donde razón y progreso muestran sus contradicciones como la ausencia de tecnología o la tecnificación exacerbada que dan lugar a unas formas de vida tan diferenciadas como la naturalización del trabajo infantil o el consumo de estupefacientes para la obtención de placer.

La diferencia y sus sentidos

La antropóloga Liliana Sinisi (1999) aporta al campo de la educación la idea que los procesos de reproducción de las desigualdades sociales no se realizan de manera mecánica, sino que se los naturaliza y disimula en una pretendida integración/inclusión, y por lo tanto no posibilitan vislumbrar su dinámica histórica. Estos aportes son retomados en este apartado ya que ayudan en el análisis de la/s diferencia/s, la diversidad y la otredad.

La autora aborda la red de “sentidos” que comparten distintos actores escolares (docentes, estudiantes, directivos, padres, madres, entre otros) acerca de la diferencia, la desigualdad y la diversidad, y desde esos conceptos, trabajados en una investigación etnográfica llevada a cabo en espacios escolares de la provincia de Buenos Aires. Hace un análisis sobre las relaciones que se establecen con la alteridad (nosotros-otros), y sus consecuencias o huellas en los recorridos educativos de los/as alumnos/as. Estos aportes de Sinisi (1999) sirven para orientar nuestro análisis sobre los sentidos que emergen en la (pos)modernidad y que son re-visitados desde las corrientes pedagógicas críticas a partir de conceptos nodales como alteridad, multiculturalidad, racialización, estigmatización, discriminación, y procesos asociados a los estereotipos y prejuicios. Liliana Sinisi tiene en cuenta el tipo de relaciones que se establecen con la alteridad, nosotros- otros y es allí donde se entrecruzan los aportes de esta antropóloga argentina con las filosofías hermenéuticas e interpretativas de la narratividad. Estos conceptos nutren el análisis sobre los “sentidos” atribuidos a la diferencia/diversidad en la película Babel.

. Asimismo los filósofos de la narratividad como Emmanuel Levinas (1993) y Paul Ricoeur (2000) muestran la importancia de considerar el origen del término alteridad el cual nos remite al latín, concretamente a la palabra “alteritas”, que se conforma con la suma de dos elementos: “alter”, que puede traducirse como “otro”, y el sufijo “-dad”, que indica

“cualidad”. Es decir que se entiende la “alteridad” como la condición de ser “otro”. El vocablo “alter” siempre refiere al “otro” desde la perspectiva del “yo” y se utiliza para nombrar al descubrimiento de la concepción del mundo y de los intereses de un “otro”. Por tanto, la alteridad debe ser comprendida a partir de la división entre un “yo” y un “otro”, entre un “nosotros” y un “ellos”. Ese “otro” lo es en tanto posee un lenguaje, costumbres, tradiciones diferentes a las del “yo”: por eso forma parte de un “ellos” y no de un “nosotros”

Los análisis del film en torno a los sentidos sobre lo distinto, lo diferente, lo otro y lo que conlleva a la desigualdad en cualquier dimensión (social, familiar, educativa, cultural, económica, entre otras) parten de considerar la representación como una forma de percibir, conceptualizar y significar los procesos sociales y culturales (siempre desde modelos ideológicos ya sean conscientes o no) a partir de la cual se le otorga “sentido” a las categorías sociales. Es desde este marco que intentaremos hacer algunos análisis a partir de la palabra de los/as alumnos/as en relación al film.

El Grupo 1 expresa:

“En la escena de los turistas norteamericanos en el colectivo cuando descubren que la mujer ha sido baleada y se detienen en medio de un pueblo, se puede apreciar como los turistas extranjeros sienten miedo, inseguridad y desconfianza.”

Aquí podemos ver como los turistas poseen una representación estereotipada de los marroquíes, ya que los rasgos con que se los caracterizan a partir de su aspecto físico y sus comportamientos, hacen ver como los hábitos sociales y culturales los “muestra” como incultos, incivilizados, pobres, extraños desde una cultura hegemónica blanca occidental, lo que permite justificar el miedo hacia esos “otros” tan distintos a un “nosotros”, y no solo el miedo provocado por el ataque o proximidad de la muerte. El estereotipo posee la función de dar sentido a lo ocurrido en tanto esos sujetos son percibidos como extraños (marroquíes de zonas rurales o poblados) y por tanto violentos.

Sobre la escena de los/as jóvenes en actividades nocturnas en Tokio, el Grupo 1 expresa:

“Los jóvenes son presentados en el film como portadores de estigma: el ser consumidores de drogas, el escuchar música fuerte, el gusto por los espacios bailables con luces y bullicio, el amontonamiento.”

El ser joven asociado al consumo de drogas implica un posicionamiento de quien lo construye; este estigma joven-droga es un atributo construido en torno a un estereotipo, nos preguntamos ¿cuál? Y ¿cuál es su sentido? ¿Cuál es el sentido de estas “marcas” en los más jóvenes? Significan sin dudas un posicionamiento desde el grupo de los que no consumen drogas, y conlleva el prejuicio en el hacer y pensar cotidiano (este “pre” significa un juzgar de antemano) distorsiona la percepción y lleva a igualar a todos/as los/as jóvenes en una categoría determinada.

Los cambios identitarios y su relación con la diversidad pueden distinguirse en la historia de la mujer migrante de México; nos preguntamos cómo lo hace Ricoeur: ¿qué persiste de su identidad original? Y ¿qué elementos han sido pulverizados en el nuevo territorio que habita? Su procedencia de sectores “populares” en tanto es mirada como portadora de una lengua distinta a la hegemónica, sus costumbres “extrañas”, su ropa “distinta”, su lenguaje “simple”. Ella es presentada desde el estereotipo “popular”, “folklórico”, “atrasado”, “grupo étnico”, conceptos que remiten a un “otro” diferente, ese extranjero que provoca siempre “extrañeza” por su aparición bajo una apariencia “extraña”.

Otro analizador de lo diferente y lo multicultural es el lenguaje. Las/os alumnas/os del Grupo 1 expresan:

“La variedad lingüística produce desorden y caos en las distintas historias narradas en Babel y a la vez enlaza puntos en común a través de la música como idioma universal resaltando la alegría de los chicos marroquíes jugando, o el helicóptero que llega a

buscar a Susan para llevarla a un hospital. Los sentimientos son representados en una misma melodía musical para dar cierta continuidad a las temáticas planteadas en el film.”

En tanto el Grupo 2 dice:

“El lenguaje empleado por los mexicanos es el castellano cuando se dirigen a sus compatriotas pero cuando le hablan a la policía de migraciones lo hacen en inglés. El poder se visualiza en el lenguaje. Es un elemento hegemónico ya que simboliza la predominancia de lo blanco sobre lo mestizo, de un país sobre otro, de una lengua valorada como superior, como necesaria para la comunicación.”

Los procesos de racialización pueden verse en la producción discursiva de las identidades raciales (Sinisi, 1999), así los mexicanos migrantes o los que viven en la frontera con EEUU son clasificados desde estigmas asociados a la pobreza, al atraso cultural, el lenguaje precario, a unas costumbres “poco civilizadas” en comparación con otras culturas dominantes y ancladas en el mundo occidental. Aparecen fuertemente destacados los rasgos fenotípicos para ser presentados como esos “otros” más atrasados, más ignorantes, más rudimentarios cognitivamente, más lentos; lo conductual también aparece remarcado como otorgando sentido a una identidad plena: el ser mexicano que vive en la frontera.

Sinisi explica que el “estereotipo” es una percepción exagerada a la vez que simplificada, que se tiene de una persona o grupo de personas que poseen algunas cualidades comunes o un conjunto de rasgos que los caracterizan en sus aspectos físico, mental o conductual.

La simplificación y generalización de la realidad que suponen los procesos de estereotipificación en la elección de elementos específicos y su generalización pueden verse con claridad en la escena de Babel descrita por los/as estudiantes del Grupo 1:

“A la población marroquí se la muestra con rasgos típicos de sectores vulnerables y sumidos en la pobreza: atraso cultural, lenguaje mínimo y más apoyado en lo gestual que en la oralidad.”

Y continúan diciendo:

“Los niños marroquíes son retratados como salvajes, incivilizados, con juegos más ligados a la espontaneidad infantil que a los juegos reglados.”

El Grupo 2 señala:

“Los jóvenes japoneses son altamente estereotipados en sus conductas grupales: drogas y música”

La población de Tijuana es estereotipada a través de la música que acompaña en el film a las costumbres así como cierta lentitud en el actuar a diferencia de los japoneses que son representados en una vorágine cultural.

Los niños norteamericanos son los típicos niños de clase media, su representación de infantes felices y con “todo” a su alcance: salud, educación, juegos, futuro, familia (familia tipo y típica).

El estereotipo tiene una funcionalidad clara: justificar y legitimar las categorías o grupos sociales. Los estereotipos se basan en determinados prejuicios arraigados en las prácticas cotidianas y que la sociedad establece como patrones o modelos a seguir, siempre anclados en rasgos físicos o conductuales o mentales.

En tanto el estigma es un atributo edificado en torno a ciertos estereotipos; son marcas de las cuales son portadores algunos sujetos y que conllevan un posicionamiento desde quien lo construye (Sinisi, 1999). Así el estigma que acompaña a los niños marroquíes: pobres y en tanto pobres son representados como alejados de la civilización. Expresa el

Grupo 1:

“La pobreza es un elemento de estigmatización de la población de Marruecos, y sus niños son propuestos como “libres” en una geografía árida y desértica”.

La mujer de Tijuana también es representada a partir de un estigma atribuido a las poblaciones de las zonas del altiplano o la puna: la lentitud.

Continuando con el análisis podemos tomar otro concepto: el prejuicio; es una categoría del pensamiento y del comportamiento cotidiano que propone y dispone de una acción: la discriminación es la acción de apartar, de marginar, de alejar. El prejuicio es promotor de acciones como el racismo, la homofobia, la xenofobia entre otras. Es lo ‘juizado de antemano’ de acuerdo a su origen etimológico; es el proceso de formación de un concepto o juicio sobre una persona o grupo, objeto o idea de manera anticipada y que distorsiona la percepción de quien lo porta. En relación al prejuicio el Grupo 1 señala:

“Los migrantes mexicanos son personas marginadas, se encuentran en una periferia en el territorio norteamericano donde la raza y el trabajo se entrecruzan: el ser mujer mestiza, migrante, empleada doméstica se opone al ser blanco, clase media/alta, profesional, que porta el matrimonio norteamericano.”

La escena del colectivo es un ejemplo claro de prejuicio: allí están los turistas y sienten miedo cuando deben “mezclarse” con los marroquíes; hay desconfianza, temor y se visibilizan claramente “los unos y los otros”, cada uno con sus marcas corporales y culturales.

Otro concepto que es importante destacar para ver la atribución de sentido es el de racialización, entendida como un proceso de producción discursiva de las identidades raciales (Sinisi, 1999). En este proceso la «diferencia» se clasifica y se evalúa de una manera negativa y etnocéntrica a partir de la atribución de ciertas actitudes y valores a determinados rasgos/caracteres fenotípicos. Los rasgos fenotípicos son aquellas características observables físicas y conductuales y se establecen en su relación con el ambiente.

El Grupo 1 expresa:

“Impacta el contraste entre Tokio, Marruecos y Tijuana. La diversidad plasmada en escenas audiovisuales y en pequeñas historias lleva a una mirada sobre las diferencias y la otredad a partir de paisajes, de consumos culturales, de modos de vivir la cotidianeidad.”

El Grupo 2 agrega:

“Hay dos escenas retratadas en Babel que nos hicieron reflexionar sobre las infancias en contextos distintos, en una de ellas aparecen dos niños marroquíes jugando y riendo mientras trabajan en el cuidado de sus cabras; en tanto los hermanos estadounidenses juegan a las escondidas en su casa llenos de comodidad y confort, sin preocupaciones ni carga laboral.”

Y continúa el Grupo 2:

“Otra situación que aparece en la película donde puede verse la diversidad racial es la diferencia entre la chica japonesa que vive en un mundo hiperconectado y tecnificado, y los chicos de Marruecos que habitan un desierto donde pareciera que el progreso nunca llegó, solo se ven huellas de civilización en una carretera de asfalto, un rifle, un autobús y un teléfono de uso compartido por todo un poblado.”

El Grupo 1 dice:

“Tokio es presentado en este film como una gran ciudad, un espacio urbano ultramoderno, saturado de carteles luminosos y ruidos mundanos; los jóvenes utilizando drogas para socializar muestran una enajenación, una soledad muy grande que en el caso de la chica sorda es síntoma de su depresión: está rodeada de gente pero en una soledad absoluta.”

Las narrativas pedagógicas no permanecen ajenas a la conflictividad racial, étnica, de clase o de género de las últimas décadas del siglo XX, sino que intentan un diálogo interdisciplinar para poder dar cuenta de algunos hechos educativos. Las palabras vertidas por

Boaventura de Sousa Santos (1996) en su libro “De la mano de Alicia” retratan con acierto este tiempo:

El clima general de las revisiones muestra al proceso histórico de descontextualización de las identidades y de universalización de las prácticas sociales mucho menos homogéneo o inequívoco de lo que antes se pensó, ya que con él compiten viejos y nuevos procesos de recontextualización y de particularización de las identidades y de las prácticas (p.172).

También podemos pensar la diversidad en relación, por ejemplo, a las representaciones sobre un tema, tal el caso de las infancias tan contrastadas en el film. Expresa el Grupo 2:

“Algunas escenas como las de los niños marroquíes nos muestran una situación de alta vulnerabilidad en un entorno de diversidad cultural.”

El entorno familiar y social amplio señala una representación de la infancia ligada al trabajo como legado de los adultos muy diferente al mundo de bienestar, protección, comodidad y derechos adquiridos que nos muestra el mundo infantil de EEUU. El reconocimiento de la infancia en un espacio-tiempo lleva a darle sentido a partir de las prescripciones que organizan lo vital, tal como lo expresa Arfuch (2016) desde mandatos biopolíticos. Asimismo aparecen rasgos comunes como el asombro y el ingenio, lo típicamente infantil. El mundo adulto aparece modificando esos rasgos típicos de los niños; las disposiciones infantiles son un claro ejemplo de la intervención de los adultos que provocan unas diferencias marcadas que llevan a plantearnos también otros sentidos como la fuga de futuro, la incertidumbre, el orden social excluyente, o el destino social como algo inevitable acompañado de conformidad y desesperanza (Reguillo Cruz, 2007).

La otredad se presenta en el film desde múltiples espacios y tiempos. El Grupo 1 dice:

“La joven de Tokio está sola; su soledad la lleva a sentir que ese espacio de compartir con amigos no es un lugar de pertenencia sino un compartir música, drogas, bailes, pero no hay un sentimiento de contención ni de afecto hacia los amigos”.

Aquí vemos cómo el concepto de adscripción identitaria trabajado desde las corrientes de pensamiento críticas, tal el caso de Reguillo Cruz (2007) quien señala que está atravesado por lo que la autora llama constantes identitarias juveniles, es decir, unos rasgos que se mantienen o permanecen y aparecen en determinados contextos juveniles como el lenguaje de la música en un volumen ensordecedor o el uso de drogas o la ropa que sigue un estilo o una moda. Los cuerpos adolescentes que aparecen en el film son descritos por Deleuze y Guattaro (Esther Díaz, 2009, p.139)¹⁷ como cuerpo del capital-dinero, haciendo alusión a la época posmoderna o capitalismo tardío, donde el deseo es subsumido a una categoría de mercado: la mercancía y el dinero. La posibilidad de comprar por ejemplo, drogas en un grupo social de jóvenes adinerados como se muestran los japoneses invita a pensar en el consumo como un modo de adquirir un producto vacío, sin contenido.

El Grupo 2 expresa:

“Tokio es un claro ejemplo de la posmodernidad; valores como lo efímero, el culto al cuerpo joven y el hedonismo son retratados a partir de las prácticas sociales juveniles en un tiempo histórico donde surgen nuevos sentidos del “ser joven” fragmentados y marcados por unas tecnologías que le confieren una impronta especial.”

Este párrafo de los estudiantes lleva a reflexionar sobre una (pos) modernidad en la que los individuos se encuentran en un mundo poco previsible, sin identificaciones fijas (o al menos ordenadas desde un hegemónico social y cultural). Al decir de Esther Díaz (2009)¹⁸:

¹⁷ Dice Esther Díaz (2009) “En el capitalismo tardío se trata del valor dinero, intercambiable, reversible, intemporal” (p.140).

¹⁸ Dice Esther Díaz (2009): “Lo nuevo es la intensidad de los cambios sucesivos de circunstancias. Es como si la “verdad” sobre nosotros mismos y nuestra relación con el otro fuera una construcción momentánea” (p.99).

“El mundo y la relación entre los sujetos han sufrido cambios profundos en lapsos cada vez más breves. Esto puede verse en todo tipo de relaciones, tales como las familiares, laborales, educativas o sociales en general” (p.97).

Los emergentes en relación a la diversidad, la diferencia, las nuevas identificaciones de raza, culturales, de género, sexuales, entre otras, pugnan por el reconocimiento de unos derechos pensados desde sus cualidades y especificidades particulares como grupo, la mayoría de las veces minoritario (Veiga Nieto, 2009). Estas identidades acompañan lo que Lyotard llamó unas nuevas condiciones de existencia para referir a un estado de cosas nuevas producidos a lo largo del siglo XX tales como el final de las grandes narrativas (metanarrativas) en tanto característica primordial de la modernidad; estas condiciones que se acentuaron en la década del '70 de ese siglo para mostrar una conflictividad sobre las diferencias y sus luchas de las que dan cuenta los debates y las producciones teóricas académicas que proclamaban el fin de aquellos sujetos colectivos como la clase social o el pueblo contenidos en los grandes relatos de la modernidad, para dar paso a unos sujetos particulares cuyas historias de vida o partes de ella son un instrumento de legitimación de sus identidades. La posmodernidad (siempre sospechada de su real estatus entitario) se deja mostrar en la cotidianeidad de la vida así como en la ciencia, el arte y la ética y transforma los valores que la atraviesan, es por ello que obligan a realizar una mirada pedagógica para su comprensión e intervención en ámbitos educativos amplios. La educación se enfrenta con un tiempo de incertidumbre donde prima una concepción ahistórica de los hechos sociales y las mezclas de ideologías conllevan a un pensar acrítico; sumado a un debilitamiento de las autoridades tradicionales especialmente las institucionales como la familia, los credos religiosos, la escuela, los partidos políticos, los sindicatos, y el mismo Estado, entre otros y acompañado de cambios tecnológicos que conviven con la persistencia de movimientos sociales en su mayoría contestatarios al poder hegemónico o funcionales a él; las nuevas

valoraciones del cuerpo más ligadas al placer, al hedonismo y a una búsqueda constante del placer y la juventud atemporal; escenarios (pos) modernos que comprometen a la educación a pensar nuevos modos de habitar y actuar.

El film *Babel* ha sido seleccionado para este trabajo con los/as estudiantes porque su trama conlleva una riqueza para el análisis de los conceptos que se intentan abordar en esta monografía. Es un film que se presenta como un gran escenario multicultural. Si nos acercamos al concepto de multiculturalismo crítico y de resistencia sostenido por el pedagogo crítico Peter Mc Laren (Duschatzky y Skliar, 2000) en tanto existencia de distintas culturas en un mismo territorio, donde la cultura es pensada como un “espacio” conflictivo y la diferencia/ diversidad es producto o deviene de la historia, el poder y la ideología. Concepción que lejos está de advertirse en el film que solo se presenta como un collage de culturas característico de la (pos) modernidad al decir de Regine Robin (2014).

Análisis sobre el valor formativo del cine

Babel es un film que pretende que las “diferencias” sean reconocidas y visibilizadas con el objetivo de una comprensión de lo humano en su diversidad; su trama cuestiona la utopía del progreso indefinido de la modernidad, ese progreso que nunca llegó a lugares como los retratados en la frontera entre México y EEUU ni a los campos marroquíes; tampoco llegó el avance científico ni la educación logró el pretendido cometido de la igualdad; entonces la diversidad se muestra rica en unos microrrelatos que dan cuenta de identidades singulares valoradas desde el concepto de “diferente”, “diverso”, que remite a una otredad como espacio propicio donde trabajar las memorias y su urgente necesidad de quedar inscripta y grabada en la historia (Ricoeur, 2000).

El cine se nutre de sucesos reales y otros imaginados para contar historias, pasadas o que proyectan un futuro. La memoria es interpretativa en su esencia narrativa y lo narrado se vuelve experiencia para el espectador, aquel que escucha, mira y observa y allí se torna

educativa (Serra, 2019), ya que la memoria como modo del conocer humano es privilegiada para promover recuerdos compartidos que permiten la emergencia de “comunidades de memoria”; esas comunidades que poseen una historia en común y su objetivo es aprender del recuerdo (no alejarse ni huir de él) (por ejemplo, las agrupaciones por los derechos humanos para la memoria de los holocaustos, los genocidios y las dictaduras, o los grupos ecologistas que luchan por la mejora del medio ambiente, las madres del dolor o los colectivos feministas o de ecología política) que contienen un orden organizativo que busca un sentido de justicia y a la vez cumple una función de vigilancia al sentir la negación de su alteridad por ser “otro”, por ser diferente. El cine abre posibilidades de testimoniar en un plano audiovisual las narrativas de las diferencias y de los/as diferentes a partir de la ficción de una/s vida/s o de hechos reales. El cine como ámbito de arte sirve para narrar historias que se convierten en prácticas educativas mediadas simbólicamente en una praxis transformadora.

La educación concebida como proceso de construcción de una identidad narrativa reúne a la educación con la narrativa que acompaña en los nuevos escenarios sociales, complejos e inciertos, que ponen el énfasis en lo local y lo regional como forma o estrategia ante lo nuevo, lo novedoso. (Archuf (Comp.), 2005).

Los procesos educativos que se pretenden generar en el año 2018 a partir del trabajo con el cine incluyen el principio de reflexividad, el de imaginar alternativas y la comprensión de algunas problemáticas sociales, educativas y culturales a partir de la interpretación del lenguaje audiovisual como mediador de la cultura (Giroux, 2003), en tanto alumnos/as y seres hermenéuticos atraviesan espacios textuales donde lo simbólico, como imagen portadora de sentido, debe ser interpretado para comprender el mundo (Serra, 2019).

La imaginación narrativa concretada en el cine se asienta en la tesis que afirma que todo proceso formativo sujeto a la literatura re-crea y re-construye narrativas desde la

imaginación creadora y creativa o ficcional (como proceso activo de la representación) y desde la trama (o relato narrativo): desde ambas se despliega la acción (Serra, 2019).

El cine tiene la función de poder vernos en un texto y/o ante un texto como mediador (ficticio o real) entre nosotros/as y el mundo. Y es, en estas ideas que creemos que las identidades narrativas se construyen y el cine es un medio con una potencialidad indefinida para ello; el tiempo de la historia y el tiempo de la ficción se entrecruzan como zona propedéutica de una ética (Ricoeur, 2003).

La experiencia del cine tiene en su basamento algunas ideas desarrolladas por María Passeggi (2015) quien parte de reflexionar sobre el origen etimológico de la palabra “experiencia” la cual deriva del latín y expresa una prueba, un ensayo o un intento de hacer; En la misma dirección Delory-Momberger (como se citó en Passeggi, 2015) reconoce el significado de la experiencia desde el idioma alemán como “Erlebnis” traducida como “experiencia vivida” o “vivencia”; y “Erfahrung” como concepto integrativo entre lo sensorial y lo cognitivo, el aprendizaje de la experiencia. El cine como experiencia vivida aporta a los/as estudiantes narrativas plausibles de ser analizadas desde categorías pedagógicas.

Así los/as estudiantes pudieron tener la vivencia cercana del cine; cercana en el tiempo. En tanto la experiencia con su prefijo “ex” denota una “salida de” dando a entender el vínculo entre memoria y viaje; memoria de viaje, memoria de las vivencias de nuestro viaje, memoria de las experiencias vividas en el viaje. Experiencia resignificada permanentemente a lo largo de la formación docente dando lugar a la historicidad de los aprendizajes en tanto sujeto histórico que da sentido a su existencia. Para Jorge Larrosa una de las competencias de las instituciones educativas en la formación docente es la de evaluar y considerar la narrativa autobiográfica como espacio fundante de las identidades docentes, lo que conlleva una ruptura epistemológica de las concepciones sobre lo educativo ya que la

experiencia de formación como narrativa (auto) biográfica implica considerar al hombre como sujeto empírico y no solo como sujeto epistémico al decir de Boaventura de Sousa Santos (2010).

Las aportaciones de las pedagogías críticas para la construcción de categorías a ser utilizadas para el análisis de los films apuntan al visionado de las condiciones sociales y culturales para pensar y leer el mundo. La articulación de enfoques y perspectivas tuvo la intención de construir un marco de referencia que permitiera pensar la narrativa pedagógica como una apuesta ética para la comprensión de lo “humano” (Bárcena y Mélich, 2000) cuyo momento instituyente tuvo lugar en los años ’60 del siglo pasado en aquel artículo que escribió Roland Barthes poniendo en cuestión la vida y el relato de la vida como cualidad universal humana indispensable e ineludible; un tiempo-espacio narrativo con huellas reconocibles de las experiencias humanas para dar cuenta de las tramas sociales y educativas de los sujetos históricos. La identidad en tanto concierne a una individualidad, al sujeto singular se encuentra atravesada por la “otredad”, por esto Ricoeur plantea el interrogante ¿quién es el autor de la acción? Cuya respuesta siempre es narrativa: la historia de una vida o de una parte de ella.

Babel es un film típico que pretende mostrar unas “diferencias” que cuestionan la utopía de la modernidad del progreso indefinido a partir de la racionalidad y la mejora y bienestar para toda la humanidad; progreso que no llegó a lugares como los retratados en la frontera mexicana o en los campos marroquíes; tampoco llegó el avance científico ni la educación como símbolos de un progreso y una igualdad deseada; el pretendido ideal de la igualdad no pudo ser; mientras la diversidad se muestra rica en unos microrrelatos que dan cuenta de unas singularidades valoradas desde el concepto de “diferente”, “diverso”, y de espacios propicios para trabajar las memorias y su urgente necesidad de quedar grabada en la historia. El tiempo humano registrado en la película a partir de historias y acontecimientos y

lugares comunes encuentra en el lenguaje el medio de expresar las vivencias; esas que nos llevan a la pregunta narrativa: ¿quién recuerda? ¿Qué recuerda? Y agregamos: ¿para qué se recuerda? La memoria del tiempo pasado que sobreviene en recuerdos, que aparecen en imágenes de un pasado común: una historia compartida.

Capítulo VI

Conclusiones y nuevas aperturas

El trabajo monográfico presentado pretende arribar a conclusiones o cierres provisorios sobre los enfoques narrativos como modo de abordaje teórico y metodológico para analizar la atribución de sentidos en torno a problemáticas identitarias, de la memoria y la diferencia en contextos sociales, culturales y educativos actuales. Así como explorar las posibilidades formativas de las Pedagogías Narrativas en carreras de educación y formación docente en el Nivel de Educación Superior a partir del análisis de una experiencia de formación.

El conocimiento construido a lo largo de este trabajo deja clara la importancia de la búsqueda de los sentidos atribuidos a la existencia humana, en un espacio y tiempo en el que es urgente repensar las prácticas formativas, en un escenario de incertidumbre donde las identidades experimentan nuevos modos, conformaciones y contexturas.

Coincidimos con Gimeno Sacristán (1978) en que la Pedagogía, como ciencia compleja, en su constitución y en su devenir, muestra que la construcción del saber pedagógico implica un componente innovador en tanto mejora y resulta una alternativa en la búsqueda de respuestas a los problemas educativos. Ello es posible desde una perspectiva narrativa del saber pedagógico que adquiere valor formativo a partir de las teorizaciones e intervenciones en prácticas situadas, vividas y significadas, tal el caso de la experiencia del cine analizada.

El trabajo realizado permite apreciar el valor de las Pedagogías Narrativas como espacio de indagación, como así también interrogarnos sobre la propia experiencia narrativa de los estudiantes y su contribución a la construcción de una Pedagogía con perspectiva crítica y asentada en una ética de lo humano.

Interrogarnos sobre el enseñar y aprender por medio de la narrativa a partir de unas teorizaciones y de abordajes metodológicos pertinentes permitió a los/as estudiantes, que

participaron de la experiencia de formación descrita en el capítulo anterior, la apropiación de saberes trabajados en la teoría a partir del análisis de categorías pedagógicas críticas que les permitieron comprender mejor el complejo universo educativo. Es decir, la problematización del tema pone en tensión la función epistemológica de los relatos desde su misión educadora, su valor formativo como así también transformativo (Larrosa, 1996).

Sobre este punto Contreras Domingo (2008) expresa que la experiencia impregna la identidad de modo inesperado, imprevisible, y modifica a la persona convirtiéndose en una vivencia significativa y de la cual es consciente. Señala además que las experiencias no otorgan significados cerrados sino que es la propia persona quien elabora esos significados y otorga sentidos a partir de ellos, y se convierte en formativa en tanto modifica el ser. En lo expresado por los/as estudiantes se pudo observar que la experiencia del visionado de Babel produjo un “efecto reflexivo” (Larrosa, 1996) y transformativo, ya que pudieron re-pensar/se bajo una nueva perspectiva a partir de lo vivido y tornar consciente el nuevo saber y la posibilidad de apertura a otros saberes. La práctica como espacio para las experiencias dice Larrosa debe dar lugar al encuentro con el otro, a la escucha y a la atención de la novedad, de lo imprevisto.

En la misma dirección expresa José Contreras Domingo (2008):

Por eso, se necesita pensar en la tarea educativa en cuanto que experiencia, esto es, como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna nuestro ser, y que deja siempre abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido. Pensarla en cuanto que experiencia es además una apertura a lo que acontece, un aceptar lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros o en otros (p.4).

Entender la educación como espacio de formación de la identidad implica concebir la tarea pedagógica desde el concepto de ser humano como ser histórico donde confluye la historia de la civilización y también de lo inhumano (Levinas, 1993).

Los diferentes ámbitos educacionales, como el cine, deben necesariamente participar en la formación de la identidad, esto supone por una parte repensar la contingencia humana y quizás en ese lugar se encuentran los grupos más vulnerables socialmente: pobres, migrantes, exiliados, minorías étnicas y raciales, colectivos que integran las divergencias de género o que son portadores de nuevas identidades sexuales, entre muchos otros. La educación tiene el deber ser de orientarse a cambiar la visión del género humano, de su pensamiento y su cultura para dar oportunidad a concepciones y conceptualizaciones más responsables del “otro”, diferente en su ser particular pero igual en su humanidad.

El ejercicio de análisis del film Babel implica pensar la educación de la memoria propuesta por Ricoeur que entraña la memoria del recuerdo, en tanto legado oral o escrito de experiencias pasadas. Trabajar la razón anamnética desde la memoria, como recinto de lo sucedido, ya que necesita quedar inscrita en un tiempo mientras que la imaginación como ámbito de posibilidad nos lleva a otras narraciones como las narrativas audiovisuales entre las que destacamos el cine por su función reflexiva e interpretativa tanto de la realidad como de los sujetos que la habitan (Larrosa, 2019).

La experiencia del cine lleva a destacar la complementariedad que existe entre lenguaje y pedagogía ya que ambos son, al decir de Silvia Serra (2019), lenguajes de la transmisión y de la mirada. En nuestra experiencia, el cine posibilita a los/as estudiantes incorporar imágenes y voces a partir de la suspensión de verdades y certezas, y aportar para la transformación del sí mismo y de las miradas del mundo mediadas por un lenguaje audiovisual. El cine compone nuevos modos de habitar el mundo y desde esa novedad impacta en los/as estudiantes y los/as transforma. Esto se evidencia en la potencialidad del cine para lograr miradas críticas y

reflexivas de las realidades. La vivencia de las historias narradas en el film se reconoce en lo que Maschelein (2019) describe como espacios de lectura de la realidad ya sea para la denuncia, la concientización y/o la transformación de uno mismo; lo que él denomina “dislocar la mirada” para apreciar lo distinto.

A partir de estas consideraciones el trabajo práctico propuesto a los/as estudiantes atiende a problemáticas sociales muy diversas, algunas narradas desde los márgenes, donde se asienta lo que Henry Giroux (1990) llama una Pedagogía de la diferencia y a favor de esa diferencia. En este punto se remarca que las diferencias se entienden en un territorio atravesado por el poder y por las hegemonías culturales, raciales, económicas, de género y de clase.

Los usos de la narrativa audiovisual como el cine en este espacio de formación de docentes del nivel de educación superior, tuvo como objetivo establecer miradas críticas de la realidad y de las diferencias que son valoradas por las pedagogías críticas. Para estas pedagogías el cine es un texto pedagógico que coadyuva a construir la cultura y muestra cómo se conforman las identidades en el transcurso de la historia. Asumen una perspectiva abarcadora del campo cultural y sus productos, y conciben a los procesos pedagógicos en espacios que trascienden los muros de las instituciones educativas a la vez que se cuestionan sobre problemáticas amplias que interpelan nuevos sentidos a su objeto epistémico.

Para las/os estudiantes del curso de la carrera de Profesorado en Psicología, la narrativa del cine les permitió describir, exponer, fundamentar, hipotetizar y proyectar en torno a temáticas identitarias, de la memoria y la diferencia. El visionado de Babel y su análisis fue una estrategia para enseñar con vistas a provocar aprendizajes que favorecieron procesos reflexivos para articular experiencias con desarrollos teóricos.

Este trabajo monográfico inicia con el interrogante sobre las posibilidades de las Pedagogías Narrativas para la atribución de sentidos vinculadas a problemáticas de la identidad, la memoria y la diferencia en contextos actuales. Otorgar sentido, dar sentido, reconocer

sentidos, son el norte deseado por las pedagogías que buscan en las narrativas su base de fundamentación. El análisis del film desde enfoques narrativos entrelazando categorías de variados campos disciplinares resultó valioso ya que contribuyó a interpretar los complejos entramados de poder, hegemonía y saber o las hegemonías a partir de un orden discursivo dado. Las legitimidades de los estatus sociales y culturales de las historias contadas en Babel, fueron puestas en duda y sospechadas desde la narrativa audiovisual.

En relación al valor formativo de las Pedagogías Narrativas en el nivel superior es posible enfatizar que posibilitaron análisis y comprensiones profundas de las realidades sociales, culturales y educativas. El cine en tanto experiencia de formación atravesada por la pedagogía, dio cuenta de sus posibilidades para la formación ya que a partir de esta experiencia los/as estudiantes lograron nutrirse de contenidos, teorías y metodologías para poder dar sentido a las historias narradas en el film. Las historias de vida que cuenta Babel posibilitaron la producción y circulación narrativa en un espacio de géneros discursivos variados; lenguaje, tiempo y sujetos se pusieron en juego para ser interpretados en una provisionalidad dada por las particularidades de las historias locales.

Las narrativas entonces, inauguran posibilidades en los espacios de educación superior para la construcción e interpretación de experiencias pedagógicas, y dan cuenta de su valor formativo. Asimismo son relevantes en instituciones formales y no formales de educación pensadas como continuidad o extensión de la vida misma.

Las profundas transformaciones en todos los ámbitos de la vida, la política, la economía, la cultura, la tecnología y la sociedad, que vienen sucediendo en las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, tal como se describe en el marco teórico, afectan a la educación, tanto en sus prácticas, como en sus sentidos y significados. La Pedagogía necesita nuevas comprensiones de los hechos educativos, y una vez más encuentra en otros campos disciplinares las respuestas, los argumentos y las categorías conceptuales que le permiten

re-pensarse y re-construirse. Encontrar “sentidos” a partir de un film es tratar de comprender algunos “consensos locales” que trae lo “post” y sus orientaciones hacia la diferencia en tanto concepto que permite el análisis de lo educativo en su intrincada conexión con el mundo real y simbólico que viene despuntando desde inicios del siglo XX.

La selección del film Babel para este trabajo tuvo como criterio su composición de historias heterogéneas y contrastantes; la estética de Babel es en sí misma un retrato de la (pos) modernidad que presenta valores como el hedonismo en las/os jóvenes japoneses y la exaltación de lo lúdico y la diversión.

La vinculación entre cine, narrativa y pedagogía puede señalarse como esa tríada que permite la apropiación de contenidos, además de enriquecer las experiencias culturales de los alumnos/as a través del cine y promover unas capacidades analíticas, críticas y argumentativas. Esta vinculación se realizó desde los aportes de autores provenientes de variados campos disciplinares, para desde allí pensar y analizar nuevos modos de hacer el mundo desde la educación como ámbito privilegiado para la provocación de un pensar razonado, reflexivo y crítico al interior de la formación docente.

Las Pedagogías Narrativas, en la educación superior, y su valor formativo, ámbito de adscripción de este trabajo monográfico, invitan a generar, mediante un abordaje complejo, el tratamiento de problemáticas sociales desde lenguajes expresivos como el cine, entre otros. La atribución de sentido permite, desde el entendimiento y la razón, conocer a la vez que reconocer las complejidades educativas en sus entornos sociales y culturales. Las narrativas pedagógicas en diálogo colaborativo con otras disciplinas sociales y humanas, promueven la reconstrucción de experiencias pedagógicas desde unos relatos de vida como vía de conocimiento, es decir, en tanto formas narrativas del conocimiento. Sus lenguajes (orales o escritos) posibilitan otorgar “sentidos” a los acontecimientos y a las experiencias de esos acontecimientos: el lenguaje como discurso y el discurso como suceso/acontecimiento. Sentido que percibe su “alrededor” (así

hablamos por ejemplo de sentido literal y figurado, o del sentido de pertenencia, o del sentido de una dirección), para entender las “cosas” del mundo. La dimensión narrativa reafirma la pertinencia de abordar las problemáticas identitarias, de la memoria y las diferencias como apuesta ética de la educación que reconoce la problematización como espacio necesario de abordaje y de intervención. Intervención que se orienta al uso narrativo en la formación de docentes, como prácticas de formación necesarias para dar sentido a los problemas de la educación.

Las Pedagogías Narrativas tienen un valor formativo en la medida que ponen en cuestión nuevos modos de indagación y comprensión sobre la pregunta en torno a la identidad, la memoria, la diferencia, a la vez que se constituyen en lugar de resguardo del ser humano como proyecto singular y colectivo.

Las problemáticas que se abordan en este trabajo exigen un nuevo humanismo cuyo foco se asienta en nuevas relaciones interpersonales, para poder superar esa Babel que muestra el caos y el desorden en las formas de vivir.

La tarea que nos desafía, en adelante, es iniciar cada día la formación de las/os estudiantes con la u-topía de trabajar colectivamente por un mundo mejor, más justo, más igualitario, más respetuoso de los derechos de las diversidades culturales y sociales, asentado en la comprensión narrativa de la/s vida/s como deber y compromiso asumido.

Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Editorial Artes Gráficas del Sur.
- Arfuch, L. (Comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo libros.
- Arfuch, L. (2016). *Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación*. Magis, Revista Internacional de Investigación en educación, vol. 9, núm. 18, pp. 227-244. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281049122013>. Fecha de consulta: 9/08/19
- Bárcena, F. (2012). *Aprender la fragilidad. Meditación filosófica sobre una excepción existencial*. En: *childhood & philosophy*, Río de Janeiro, v.8, n.15, jan./jun.2012, pp.11-31
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Editorial Paidós.
- Berasáin de Montoya, O. (1960). *Tesis Doctoral: "El problema epistemológico en la Pedagogía contemporánea"*. Edit. Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Cuyo.
- Bolívar, A. y Contreras Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social Research, 7(4), Art. 12, (ISSN1438-5627). Disponible en: <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>. Fecha de consulta: 31/07/19
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Paidós

- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza.
- Caballero, C. y Ginez, D. (2008). *Alain Tourine: el regreso del sujeto*. Trabajo de la Maestría en Ciencias Sociales de la UACJ. Disponible en: <https://erevistas.uacj.mx>. Fecha de consulta: enero 2023.
- Caporossi, A. (2009). *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes*. En: Liliana Sanjurjo (Coord.): Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens.
- Casullo, N., Forster, R. y Kaufman, A. (2017). *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Catalini, S. y Perretti Matera, C. (2019) Ponencia: “*Narrativas audiovisuales y diferencia: lecturas pedagógicas del cine para la formación docente desde los planteamientos críticos*”. Presentada en: IV Congreso Internacional y VI Encuentro Iberoamericano de Narrativas Audiovisuales. Dilemas y desafíos de la narración audiovisual en un mundo complejo. Universidad Nacional de Córdoba.
- Centro de Escritura Javeriano. (2020). Normas APA, séptima edición. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.
- Disponible en:
<https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gse.tab=0%C2%A0>
- Colom Cañellas, A. y Melich, J.C. (2003). *Narratividad y educación* Ponencia XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Otros lenguajes en educación.
- Contreras Domingo, J. (2008). *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Conferencia pronunciada en el I

Congreso Metropolitano de Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires (UBA).

De Sousa Santos, B. (1996). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores. Ediciones UNIANDÉS. Universidad de Los Andes.

De Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Díaz, E. (2009). *Posmodernidad*. Editorial Biblos. 4ta.edición corregida.

Dussel, I. y Gutierrez, D. (Comp.) (2019): *Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*. Ediciones Manantial.

Faccincani, C. (2017). *El cuerpo ausente*. En: Revista d'estudis feministes, ISSN 1132-6751, N°. 52, 2017, pp. 68-75

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2967>

Filloux, J.C. (2008). *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Encuentro Grupo Editor.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Editorial Novedades Educativas.

Furlán, A. y Pasillas Valdez, M. A. (1993). *Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico*. Perfiles Educativos, núm. 61, julio-sept, 1993. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Gabbarini, P. (2017). *Enseñar a enseñar en las Aulas Universitarias. Experiencia y Saber en dos profesoras de formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.

Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/461005>. Fecha de consulta: 2/08/19

García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo Sapiens Ediciones

Gil Cantero, F. (2006). *Educación y narrativa*. En: Revista Tiempos de Educación ISSN 0214-7351, Nº 31, pp. 103-122, 2006. España.

Gil Cantero, F. y Jover, G. (2000). *Las tendencias narrativas en Pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil*. En: Revista Enrahonar Nº 31, pp.107-122, 2000. España.

Gimeno Sacristán, J. (1978). *Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación*. En Escolano, A.: Epistemología y educación, pp.158-167 . Editorial Sígueme.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.

Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del film*. Editorial Paidós.

Gudmundsdottir, S. (1995). *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En: Hunter McEwan y Kieran Egan (Comps.): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu Editores

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Editorial Leartes.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. En: Aloma Revista de Psicología i Ciencies de l'educación. Nº 19, año 2006, Universidad de Barcelona

Larrosa, J. (2019): *Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia*. En Dussel, Inés y Gutierrez Daniela (Comp.): Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen. Ediciones Manantial.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2005). *Entre Pedagogía y Literatura*. Miño y Dávila editores.

- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Masschelein, J. (2019). *E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre*. En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Comp.): *Educuar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen* (pp.295-310) Editorial Manantial SRL.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- Medrano, C. (Coord.) (2007). *Las Historias de vida. Implicaciones educativas*. Alfagrama ediciones S.R.L.
- Murillo Arango, G. J. (Comp.) (2015). *Narrativas, Autobiografías y Educación*. CLACSO. Departamento de Ciencias de la Educación-FFyC-UBA.
- Otero, Susana (2022). *Edmund Husserl. El análisis fenomenológico de la memoria*. Ediciones del ICALA
- Parra Moreno, C. (2004). *Apuntes sobre la investigación formativa*. Revista Educación y Educadores, volumen 7, pp. 57-77. Universidad de la Sabana, Colombia.
- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400707>. Fecha de consulta 8/08/19.
- Passeggi, M. (2015). *Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación*. En Murillo Araujo, G. (Comp.): *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Penchaszadeh, A. P. (2013). *Democracia y hospitalidad. Notas para una deconstrucción de la diversidad*. Revista Pensamiento de los confines.
- Reguillo Cruz, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.

Reyes Ruiz, L. y Carmona Alvarado, F. (2020) *La investigación docente para la comprensión ontológica del objeto de estudio*.

Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6630>. Fecha de consulta:

30/07/2023

Ricoeur, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Editorial Nueva Visión.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de cultura económica.

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de cultura económica.

Robin, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. En: Cuadernos de posgrado. 55-01-998-05 –Oficina de Publicaciones del CBC-Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Robin, R. (2014). *La memoria saturada*. Waldhuter editores.

Senkman, L. (2005). “*La literatura del exilio y la indagación sobre la identidad: Memoria e Historia en Marjorie Agosin*”. *Judaica latinoamericana V*, Amilat (ed.) Magnes Press, Jerusalem, pp.265-286.

Serra, M. S. (2019). *El cine en la escuela ¿Política o Pedagogía de la mirada?* En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (Comp.): *Educar la mirada. Políticas y Pedagogías de la imagen*, pp.145-155. Editorial Manantial SRL.

Sinisi, L. (1999). “*La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales*”. En Neufeld, María Rosa y James Ariel Thisted (Comp.): *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, pp. 189 a 231, Editorial Eudeba.

Skliar, C. y Duschatzky, S. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. En: Cuadernos de Pedagogía de Rosario, N°7.

- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. FLACSO. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- Sosa Gazari, L. Proyecto de Investigación: “*La Pedagogía en la Universidad Nacional de San Luis. Concepciones epistemológicas subyacentes en la formación docente durante el periodo 1960-2000*”. Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Año 2004 y 2005
- Sosa Gazari, L. Proyecto de Investigación: “*Los sentidos de la educación. Una interpretación desde la Teoría Pedagógica*”. Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Año 2006-2009
- Sosa Gazari, L. Proyecto de Investigación: “*Los sentidos de la educación. La universidad desde la experiencia de los estudiantes*”. Sec.de Ciencia y Técnica. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Año 2010-2011
- Veiga-Neto, A. (2009). *Herramientas para pensar la diferencia y la Pedagogía*. En: Revista Mutatis Mutandis. Vol.2, N°1, pp.122-133
- Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Editorial Alianza.
- Zlotchew, Clark M.: “*Literatura Israelí en Español: entrevista con Leonardo Senkman*”. En: Revista Confluencia. Vol.8. N°1 Universidad Estatal de Colorado. SUNY College at Fredonia.

ANEXO I

Selección de películas

Olivares, Gerardo (2007) *14 kilómetros*. Productora: Explora Films. España

González Iñarritu, Alejandro (2006) *Babel*. Productora: Central Films Media Rights Capital EE.UU.

Daldry, Stephen (2000) *Billy Elliot*. Productora: BBC Films. Reino Unido

Caetano, Adrián (2002) Bolivia. Productora: Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales. Argentina.

Virzi, Paolo (2003) *Caterina en Roma*. Productoras: Cattleya Studios y Rai Cinema. Italia

Haneke, Michael (2000) *Código desconocido*. Productoras: MK2 Productions, Miramax. Francia-Alemania.

Zwick, Edward (2006) *Diamante de sangre*. Productoras: Warner Bros - Bedford Falls Productions - Virtual Studios. Estados Unidos

Mc Queen, Steve (2013) *Doce años de esclavitud*. Productoras: Fox Searchlight Pictures - Buena Vista International - Regency Enterprises - River Road Entertainment - Entertainment One - Plan B Entertainment - Film4 Productions - Summit Entertainment. EEUU-Gran Bretaña

Guerra, Ciro (2015) *El abrazo de la serpiente*. Productoras: Ciudad Lunar Producciones - Caracol Cine - NorteSur Producciones - Buffalo Films - Dago Producciones. Argentina-Colombia-Venezuela.

Chadwick, Justin (2011) *El escolar*. Gran Bretaña. Productora: Sixth Sense Productions, Arte, Origin Pictures.

Wohlate, Nele (2016) *El futuro perfecto*. Productora: Murillo Cine. Argentina

Plataneo, Rubén (2012) *El gran río*. Productoras: Calanda Producciones, Mil Colores Media, TS Productions. Argentina

Brown, Matt (2015) *El hombre que conocía el infinito*. Productoras: Animus Films, Zeitgeist Entertainment Group, Edward R. Pressman Film. Reino Unido

KatsuhitoIshii (2004) *El sabor del té*. Productoras: Grasshoppa, AOI Pro. Japón

Trapero, Pablo (2012) *Elefante Blanco*. Matanza Cine, Borsalino Productions, Canal+, MÁS. Argentina

Ozon, Françoise (2012) *En la casa*. Productoras: France 2, Mandarin Cinema, Mars Films. Francia

Cantet, Laurent (2008) *Entre los muros*. Productora: Haut et Court. Francia.

La Gravenese, Richard (2007) *Escritores de la libertad*. Productora: Paramount Pictures. EE.UU.

Khan, Aamir (2007) *Estrellas del cielo en la tierra*. Productora: PVR Inox Pictures, Aamir Khan Productions. India

Washington, Denzel (2016) *Fences*. Productora: Macro Bron Studios Scott Rudin Productions. Estados Unidos- Canadá

Zemeckis, Robert (1994) *Forrest Gump*. Productora: Paramount Pictures. EE.UU

Mandiki, Luis (1987) *Gabi. Una historia verdadera*. México

Washington, Denzel (2007) *Grandes debates*. Productoras: The Weinstein Company - Harpo Productions. EE.UU

Taylor, Tate (2012) *Historias cruzadas*. Productoras: DreamWorks Pictures - Reliance Entertainment - Participant Media - Image Nation - 1492 Pictures - Harbinger Pictures. EE.UU

Curtus, Simon (2015) *La dama de oro*. Productoras: Origin Pictures - BBC Film -, Method Animation. Gran Bretaña.

Spielberg, Steven (1993) *La lista de Schindler*. Productoras: Universal Studios - Amblin Entertainment. EE.UU.

Lerman, Diego (2010) *La mirada invisible*. Productoras: Agat Films & Cie - Factor RH. Argentina

David, Gabriela (2010) *La mosca en la ceniza*. Productora: Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales. Argentina.

Hsu, Juan Martín (2015) *La salada*. Productora: Sudestada Cine. Argentina

Marsh, James (2014) *La teoría del todo*. Productora: Working Title Films. Reino Unido

Gaviria, Víctor (1998) *La vendedora de Rosas..* Producción: Erwin Google. Colombia

Benigni, Robert (1997) *La vida es bella*. Productora: Melampo Cinematografica - Cecchi Gori Group - Miramax. Italia.

Silveira, Breno (2005) *Los dos hijos de Francisco*. Productoras: Conspiração Filmes - Globo Filmes - Columbia TriStar Filmes do Brasil. Brasil

Campanella, Juan (2004) *Luna de Avellaneda*. Productora: Tornasol Films Argentina

Carter, Thomas (2009) *Manos milagrosas*. Productora: Sony Pictures Television. EE.UU

Sheridan, Jim (1989) *Mi pie izquierdo*. Productoras: RTÉ - ITV Granada. Irlanda-Gran Bretaña

Kang, Cecilia (2016) *Mi último fracaso*. Producción: Cecilia Kang y Virginia Roffo. Argentina

Van de Couter, Javier (2011) *Mía*. Productora: Primer plano. Argentina-España

Becker, Jean (2010) *Mis tardes con Margarita*. Productoras:DD Productions. Francia.

Jenkins, Barry (2016) *Moonlight*. Productora: DD Productions. Estados Unidos

Perezcano, Norberto (2009) *Norteadó*. México. Productora: Edgar San Juan

Abu Assad, Hany (2013) *Omar*. Productora: ZBROS. Palestina

Perrenoud, Vincent (2007) *Persépolis*. Productora: Celluloid Dreams, CNC, France 3 Cinéma, The Kennedy/ Marshall Company Región Ile-de-France, Sony Pictures Classics. Francia

Daniels, Lee (2003) *Preciosa*. EE.UU. Productora: Lee Daniels, Oprah Winfrey (ejec.), Tom Heller (ejec.) Tyler Perry (ejec.), Lisa Cortes Sarah Siegel-Magness, Valerie Hoffman, Asger Hussain, Gary Magness, Mark G. Magges, Berrgen Swason. Simone Sheffield, Mihaileanu, Radu y Blane, Alain (2005) *Ser digno de ser*. Francia.

Melfi, Theodore (2016) *Talentos ocultos*. EE.UU Productora: 20th Century Studios Chernin Entertainment, Donna Gigliotti, TSG Entertainment

Davis, Garth (2016) *Un camino a casa*. Estados Unidos-Australia-Reino Unido

Borenstein, Sebastián (2011) *Un cuento chino*. Productora: Buena Vista International Pampa Films. Tornasol Films

Wood, Andrés (2011) *Violeta se fue a los cielos*. Distribución: Cirko Film y Netflix. Chile-Argentina-Brasil

Lioret, Philippe (2009) *Welcome..* Productora: Nord Ouest Production. Francia

Puenzo, L. (2007) *XXY*. Argentina. Productora: Elzevir Films Oï Oï Oï Productions