

# EXPERIENCIA INTERRUMPIDA, NARRATIVAS DE SÍ Y REDES DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN-ACCIÓN DOCENTE: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

Daniel Suárez (FFyL-UBA)

**Resumen:** El ensayo desarrolla algunas reflexiones pedagógicas y una serie de argumentos epistemo políticos orientados a explorar las posibilidades, alcances e impotencias de las narrativas de sí y de experiencia tanto para investigar y renombrar el mundo y la escuela contemporáneos como para conformar colectivos de narradores y narradoras organizados en red que se presenten como alternativas a las formas de vida prefiguradas por los códigos tecno lingüísticos de la Gestalt global. Propone indagar y reconstruir las narrativas de mundo y de experiencia, particularmente las de tiempo, espacio y socialidad, a fin de reconocer los moldes narrativos y reinventar las palabras e intrigas a partir de las cuales decimos, comprendemos y vivimos el mundo y la escuela junto con otros. También sugiere revitalizar el lenguaje de la pedagogía a partir de la organización colectiva y rizomática y la movilización intelectual y política de los y las docentes hacia nuevas formas de investigación educativa, formación docente y acción político pedagógica.

**Palabras Clave:** Narrativa. Experiencia. Red. Pedagogía. Investigación-formación-acción.

# EXPERIÊNCIA INTERRUMPIDA, NARRATIVAS DE SI E REDES DOCENTES PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

**Resumo:** O ensaio desenvolve algumas reflexões pedagógicas e uma série de argumentos epistêmico-políticos destinados a explorar as possibilidades, escopo e impotência das narrativas de si e da experiência, tanto para pesquisar e renomear o mundo contemporâneo e a escola como para formar coletivos de narradores organizados em uma rede que se apresentam como alternativas às formas de vida prefiguradas pelos códigos tecno lingüísticos da Gestalt global. Propõe-se indagar e reconstruir as narrativas do mundo e da experiência, particularmente as do tempo, do espaço e da socialidade, a fim de reconhecer os moldes narrativos e reinventar as palavras e intrigas mediante as quais dizemos, compreendemos e vivemos o mundo e a escola junto com outros. Também sugere revitalizar a linguagem da pedagogia através da organização coletiva e rizomática e da mobilização intelectual e política dos professores

para novas formas de pesquisa educacional, formação de professores e ação político pedagógica.

**Palavras-Chave:** Narrativa. Experiência. Rede. Pedagogia Pesquisa-formação-ação.

### Experiencias interferidas, relatos impotentes

...la literatura presta una voz a ese animal tembloroso y dubitativo que llamamos la mente, pero al que nunca entendemos del todo. El laberinto de la voluntad, el enigma de la acción intencional, el condicionamiento histórico de cada enunciación, están en juego cuando el lenguaje mismo empieza a tartamudear...  
(Harasser, 2019, p. 104)

Nuestro tiempo, nuestro espacio, el mundo donde transcurre nuestra vida, están interrumpidos por una tempestad, por una peste planetaria previsible pero intempestiva y desgarrante, que ya no es sorpresa. Un desastre viral y global, pero no mucho más calamitoso que las violencias, desigualdades e injusticias que ya venían humillando y diezmando a multitudes en los bordes de la vida planetaria. Una plaga predatoria y genocida que se monta en las anteriores y que profundiza la debacle y la impotencia de una civilización globalizada decadente e insensible, que ya no logra concebir el mundo y la vida humana más allá del lucro, la distinción, la jerarquía, la competencia y la guerra (BERARDI, 2021). Otra desgracia más de una serie, pero disruptiva, diferente, definitiva. Ésta, la más tremenda y brutal, *además* ha generado un campo de visibilidad global inédito sobre las calamidades que venían siendo, sobre sus particularidades y detalles, sobre las miserias y penurias multiplicadas en una diáspora mundial y, al mismo tiempo, en su bies, sobre las solidaridades construidas, los saberes de experiencia interpelados y recreados, las nuevas miradas, preguntas, inquietudes y movilizaciones que creamos, siempre colectiva e inveteradamente, los seres humanos para vivir juntos en el mundo (SANTOS, 2020).

A pesar de sus rasgos despiadados y mutilantes, la disruptiva condición pandémica también ofrece la posibilidad de interrumpir el ritmo global y local de la desmesura para mirar de nuevo, con una recreada distancia

comprometida y un tanto asincrónica, el mundo que padecemos, habitamos y soñamos. Si nos disponemos a esa torción de nuestra posición de participantes, observadores y hacedores del mundo, nos abre una perspectiva contemporánea, un desenfocado punto de vista (Agamben, 2007), para ver y nombrar de nuevo a las descaradas injusticias, las impúdicas desigualdades y las proliferadas violencias verticales y horizontales que se venían denunciando, pero no se veían o se soslayaban en la Gestalt global.

La pandemia y la distancia que nos provoca, nos compele a narrar otra vez el mundo de minorías mayoritarias miserables, migrantes y desheredadas, de guerras locales interminables multiplicadas por todos lados, de depredación ambiental y climática, de vida, cuerpos y esperanzas vulneradas por las diferentes modalidades del poder. Pero también, al interrumpir al tiempo y el espacio que venimos viviendo casi sin saber, nos invita a desplazarnos de la comodidad lumínica del presente para, en ese movimiento del pensar, del sentir y del ser, contar cómo ese mundo, ese mismo mundo, cobija luchas, resistencias y recreaciones que pluralizan el horizonte de posibilidades y desdibujan los límites de la imaginación, la creatividad y la esperanza. Un mundo que repite las mismas palabras y que cuenta las mismas historias, pero que ahora, en este tiempo que vivimos e intentamos narrar, se deshacen, ya no resuenan, ni hacen sentido. Un mundo que, a un mismo tiempo, esconde e inhibe una miríada de posibilidades, inquietudes y búsquedas que, si no logran pronunciarse, circular, hacerse públicas, se ahogan inevitablemente en el silencio, el olvido y la impotencia. Pero que, si lo consiguen, auguran horizontes de vida y relato que merecen ser explorados. También en la escuela y el campo pedagógico.

### **Narrativas contemporáneas del tiempo, el espacio, la socialidad**

Este tiempo, el que vivimos, el que venimos viviendo desde antes de la pandemia, desde que el tecno capitalismo financiero trans estatal, viral y pandémico es el mundo (BERARDI, 2021), es un tiempo sin experiencia o con la experiencia rota, partida, ninguneada, desplazada al borde, interdicta. Es un tiempo de puro riesgo, o de terror (HAN, 2017), sin momentos para la amistad, el amor, la conversación, la sobriedad, la igualdad y el pensamiento. El diálogo

social se ha suspendido en la contigüidad inexpressiva, celular y simultánea que propone el ritmo vertiginoso y la actualidad angustiante de la red tecno virtual. Lo actual es ese riesgo permanente y la competencia salvaje y fraticida por sobrevivir que rompe cualquier lazo, la presencia del otro, la conjunción con el otro y la configuración de un tiempo común: la solidaridad. El terror a lo otro, a lo distinto, y el sentimiento de peligro inminente frente a lo diferente acecha y habita todo el tiempo actual. Lo satura. Y desde allí, aterrorizándonos desde la plenitud temporal del presente, rehace y nos impone el tiempo que se vive, que vivimos y sobrevivimos: sumergidos en una permanente, plena y estresante actualidad.

En nuestro tiempo el presente ha ganado actualidad, una actualidad fulgurante e incandescente que ciega mientras ilumina sin distancia. Sobre todo, si entendemos lo actual como esa zona impronunciable que está de manera incierta e imprecisa entre el pasado y el futuro, que coincide plenamente con el tiempo que vivimos, sin ningún desliz o pliegue que permita una sombra o una oscuridad, un claroscuro, un matiz. También el pasado ha perdido historia, si entendemos por ésta el relato que enhebra lo que fue y venía siendo con lo que acontece y se proyecta como posibilidad latente, vibrante, sin conclusión. Se le niega un relato al presente y al pasado que se proyectan en la red tecno virtual como actualidad plena, simultaneidad y noticia. El relato que veníamos contando sobre la experiencia de nuestro tiempo y del pasado ya no resuena en el mundo contemporáneo. Tenemos que buscar o inventar palabras e intrigas que nos permitan decir y contar de otro modo el mundo de experiencia que vivimos, el territorio de saber que habitamos y los modos locales de recorrerlos y narrarlos junto con otros.

Esto de vivir en un tiempo prestado o concedido y de clausura de la experiencia es anterior a la pandemia, aunque con el virus en todo el mundo se haya tornado evidente e insoportable, se haya profundizado y haya dado lugar a nuevas respuestas, tecnologías biopolíticas y políticas de bioseguridad que se ciernen y experimentan sobre los cuerpos. Éste es un tiempo de control *en* los cuerpos en el que también, a contramano y a escondidas, se construyen nuevas configuraciones vitales y oportunidades sensibles para imaginar de nuevo y a la distancia el pasado, la experiencia vivida y significada en territorio y un futuro abierto a otras posibilidades, potencias y movimientos

de vida. Las narrativas de sí y los relatos de experiencia contemporáneos, las pequeñas y grandes historias que logramos contar, escribir, dar a leer, escuchar y leer en esas configuraciones y oportunidades, en esos agujeros de la red virtual/viral que interrumpen la cadencia de supervivencia que se nos impone y muchas veces aceptamos, autoexigentes, nos cuentan la aventura de vivir en un paisaje temporal agrietado y escarpado, múltiple, híbrido, simultáneo, desfasado. Pintan una cronología sin presente, o con un presente sufrido como excepción, excesivo, efímero y peligroso, como una performance permanente que todavía no terminamos de hacer cuerpo, significado y vida, como una mueca grotesca de lo que podría ser, pero deviene impotencia.

El espacio de la experiencia contemporánea también está interferido, reconfigurado y dislocado en el mundo pandémico. El lugar que habitamos, el cuerpo, el hogar y el territorio que somos y las distancias y cercanías que establecemos a partir de las posiciones y movimientos de los otros, están en crisis no solo por la novedad disruptiva del virus, sino también, desde hace un tiempo, por el cierre de fronteras, la construcción de tabiques, cerraduras y un sinfín de laberintos, el terror a lo extranjero y lo distinto, el confinamiento social, la soledad, el ostracismo y la guerra. En la presente conformación espacial del mundo globalizado a la manera tecno neoliberal y viral emergen y toman imagen nuevas barreras y límites que, aún desde antes de la pandemia sanitaria, des territorializan y re territorializan la experiencia de estar siendo en el mundo de riesgo y tecno semiotizado. Pero también, en el juego inédito de luces y sombras que ofrece la contemporaneidad pandémica (AGAMBEN, 2007), se tornan visibles nuevas formas de habitar y transitar espacios múltiples, híbridos, mezclados, expuestos, radiales, planos, superpuestos, escamados, y la posibilidad de recrear la experiencia espacial en el mundo.

Además de tabiques, cerrojos y muros físicos y virtuales, a la manera del rizoma de Deleuze y Guattari (1994), emergen en el territorio liso de la red tecno global y local, retículas y aperturas, ventanas y pasadizos secretos, atajos insospechados, que muestran en su cartografía posible nuevas configuraciones espaciales que recrean el encuentro de amistad, que ensayan la horizontalidad y la escucha, que celebran y practican la acogida y el encuentro, y que intentan recuperar algo del calor, la fraternidad y la

vibración de los cuerpos, las palabras y las historias. La experiencia espacial del mundo contemporáneo también se recrea en mapas plurales e imprecisos, titubeantes, tartamudos, que prescinden de límites abstractos o administrativos a favor de las formas humanas de vida, sus entramados y sus misterios. Cartografías de experiencia que atisban y dibujan lugares como huecos, como territorios protegidos en los extensos lugares prefigurados y cercados, como agujeros de vida en común, colectiva, que merecen vivirse y contarse en primera persona y a contrapelo del discurso del control, el miedo y la impotencia.

Los escenarios que venimos configurando como suelos y paisajes de las tramas de nuestros micro relatos e historias de lugar, ya no se acomodan a las palabras, modelos narrativos y tonos de enunciación de las formas discursivas disponibles y del acervo tecno lingüístico cosechado por las máquinas de información y el control. Para nombrar los matices, minucias y secretos de la experiencia disruptiva y emergente de vivir junto con otros en los pequeños lugares concedidos y conquistados, fragmentados y quebrados, de bordes porosos o resbaladizos, de pisos hojaldrados y superficies superpuestas, resulta necesario inventar otro lenguaje, otra prosa y otro glosario como parte de una estética y de una poética mucho más vastas, desacopladas y disonantes.

Las socialidades, las relaciones sociales, colectivas y comunitarias que establecemos en nuestros espacios y tiempos actuales, y que contribuyen a constituirnos quiénes somos o venimos siendo, han sufrido asimismo mutaciones a lo largo de estos años de tecno neoliberalismo global, que se han profundizado y amplificado con la última y vigente pandemia viral. La experiencia singular y social del otro, del vivir juntos, de la comunidad, de las filiaciones ancestrales y los linajes, de la cotidianeidad compartida, se han trastocado y se desvanecen. No solo la ronda del mate, el abrazo y la co presencia están interdictos, sino también las actuales configuraciones del encuentro se han permeado de las modalidades de intercambio pre formateado y pautado por la máquina meritocrática y el tecno lenguaje: de la ronda y el cara a cara con todos y cada uno, al sistema radial de ventanitas y de control centralizado de la interacción y del primer plano, a los marcos,

ritmos, lógicas y dinámicas que el código virtual impone en la toma y circulación de la palabra y la disposición de la escucha.

Las configuraciones de la relación con el otro, con los otros y con nosotros han mutado drásticamente en el último confinamiento viral y pandémico, pero los lazos de solidaridad, amistad, encuentro, celebración y hospitalidad hace rato que se han desanudado, dejándonos conectados, pero sin conjunción, mirada y escucha, solos. Sin conversaciones en las que valga la pena perderse, encontrarse y ensayar nuevas intimidades, vínculos y sueños compartidos. También las palabras escasean y los moldes narrativos disponibles son impotentes para decir cómo vivimos y le damos sentido y significado a la relación con el otro, a cómo se tramita nuestra participación y compromiso en el territorio de la comunidad local, del oficio, de las prácticas, de la interpretación conversada, a cómo imaginamos un mundo vital compartido y una comunidad humana viva. Para eso, debemos crear un nuevo glosario, revisar e indagar las palabras y los relatos que disponemos en el acervo literario y en el decir popular, en la biblioteca, en la calle y en la escuela, explorar las formas del nombrar y contar los pliegues de la experiencia que se escamotean en la planicie muda del mundo tecno conectado.

### **Narrativas de escuela y docencia en disputa: discursos destituyentes**

La contemporánea experiencia escolar no ha escapado a este entramado de mundos, experiencias, tiempos y espacios enajenados, transfigurados y disgregados. Tampoco del escamoteo del sentido y del relato que impone, sin escándalo, la globalización tecno capitalista en su versión viral y pandémica. La “forma escolar”, que ya estaba en crisis desde hace tiempo, ahora, en plena irrupción mundial del virus, en esta nueva condición pandémica, colapsó y se puso en el foco de la atención social de manera novedosa, trágica y un tanto trivial. Esa particular, estabilizada y silenciosa disposición de tiempos, espacios, discursos, saberes, reglas, posiciones de sujeto y socialidades que definieron a la escuela de masas (la escuela “republicana”) como la forma y organización más eficiente de la transmisión cultural y la reproducción social en las formaciones del capitalismo industrial,

ya venía siendo horadada y disgregada, destituida y denostada, por una artera y persistente denuncia a derecha y a izquierda del arco ideológico y político y, particularmente, por las actuales políticas globales, neoliberales y tecno virales de reforma educativa. La institución escolar fue puesta bajo sospecha y el valor formativo de sus esfuerzos, dispositivos, tecnologías y métodos, impugnado, negado o soslayado desde muchos frentes. Junto con este descrédito y menosprecio progresivo, los agentes escolares, los maestros, las maestras, los profesores y las profesoras, fueron desplazados hacia los márgenes de la consideración pública y especializada y, en ese movimiento descalificante, sus palabras, experiencias, saberes y relatos de escuela y enseñanza cayeron en el silencio y la impotencia impuestos, primero, por la polifonía crítica y, actualmente, por los tecno códigos educativos de la Gestalt global.

Desde apenas pasada la mitad del siglo XX, en plena vigencia del bienestar social, la doctrina del capital humano y la beligerancia de las luchas nacional populares anticoloniales y resistencias anticapitalistas, versiones radicalizadas y variadas de desescolaricismo criticaron al detalle y sin piedad al sistema educativo y a la escuela como inevitable “aparato ideológico del Estado” que reproduce injusticias, desigualdades y violencias más allá de la voluntad de sus agentes; a la “máquina escolar” y sus dispositivos y tecnologías de saber-poder disciplinario que colabora en aumentar la docilidad de los cuerpos; a la “educación bancaria” de la escuela formal que condena a la opresión, la subordinación y el fracaso a las mayorías; al “autoritarismo escolar” que, en función de sus burocratizadas jerarquías, niega las autonomías infantiles, los despliegues subjetivos y la creatividad en la enseñanza. La escuela aparece así engranada *necesariamente* al aparato de dominación política, ideológica y cultural, y resultaba ingenuo y peligroso imaginarla como el escenario de la lucha por la emancipación humana.

Más recientemente, la retórica crítica ha girado hacia un lenguaje menos sistémico y se dirigió a señalar las falencias y el anacronismo de la escuela como espacio-tiempo de socialización. Articulado en un lenguaje aparentemente más técnico y específico, desde esta línea discursiva se la señaló como una “institución impermeable a los cambios y la innovación” que exigen los tiempos actuales (es decir, los tiempos del mercado), como una

“modalidad desactualizada, atrasada, de entrenamiento y distribución social de los recursos humanos” que demanda el nuevo patrón civilizatorio (de la globalización tecno neoliberal), y se denunciaron a sus modalidades de enseñanza como “caducas y perimidas” y a sus agentes fundamentales (los docentes) como “incapaces, burocratizados y vagos”. Lo que en su diseño moderno e industrial aparecía como unas de sus notas distintivas: la separación escolar del mundo y la formación de un cuerpo especializado de enseñantes profesionalizados, en la actualidad tecno procesada y sus códigos tecno lingüísticos constituyen el foco del ataque.

Luego del fracaso del movimiento neoliberal y tecnocrático de reformas educativas de los años ‘90, centradas en la transformación estructural del sistema educativo y en la “mejora de la calidad educativa”, vienen siendo las renovadas políticas de privatización, mercantilización y destitución de la escuela de la globalización financiera, tecno digital y viral las que minan y cercenan con mayor contundencia y eficacia la imaginación pedagógica sobre el territorio, las temporalidades y las socialidades de la educación. Con la apertura de todo un campo de negocios endo-privatizadores de la escuela, la consolidación de un discurso que combina precariamente el lenguaje de la empresa privada, la tecnología digital y virtual y la administración neuronal de las emociones, y la consecuente emergencia de nuevos sujetos pedagógicos (empresas, ONGs de redes virtuales y tecnologías digitales, massmedia oligopólicos), el auto aprendizaje soportado y viabilizado por software educativo aparece como la vía más rentable, controlable, reciclable y automatizable para garantizar la formación de los sujetos que el tiempo presente requiere y la sociedad actual demanda. Una suerte de discurso tecno pedagógico de los entornos virtuales y digitales, vinculado lingüísticamente a la retórica del mercado y los tecno negocios, viene a reemplazar a la vieja y especulativa pedagogía humanista, que se interesaba en la formación integral del sujeto y la “acogida amorosa” de los nuevos, y a mostrar la inoperatividad de la pedagogía pos humanista en las cuestiones del aprendizaje, su cuantificación y evaluación, la decodificación de los mensajes y datos del tiempo presente y la satisfacción de los requerimientos actuales del mercado de empleo y las nuevas máquinas (internalizadas, hechas cuerpo) de control de calidad.

Más allá de su relativa pregnancia en el campo educativo, son esos discursos, prácticas institucionales y códigos tecno lingüísticos virtualizados y distribuidos generosamente por las redes y los ámbitos de capacitación y entrenamiento, los que limitan y obstruyen las posibilidades de crear imágenes otras de la escuela y los docentes, de movilizar potencias subjetivas ocultas y negadas por las operaciones de saber/discurso/poder y de transformar democráticamente la escuela mediante la movilización intelectual, pedagógica y política de sus habitantes y transeúntes. De esa manera, inhibidos y silenciados, construidos activamente como ausentes o improductivos, los docentes, estudiantes, comunidades locales y una diversidad no prefigurada ni anticipada de actores sociales, culturales y educativos vinculados con la escuela y el campo pedagógico, se pliegan mansamente a la impotencia o a las formas consolidadas pero inertes de decir, pensar y capturar su vida, su experiencia, sus saberes y su mundo. Al reducir la complejidad, la vibración y la vitalidad del acto educativo mediante algoritmos pedagógicos abstractos, y al intentar capturarlo vanamente mediante códigos discursivos extranjeros a la misteriosa experiencia territorial y local de los cuerpos vivientes de la educación, el lenguaje de la educación se ha vuelto ininteligible, imposible de decir, escribir, escuchar o leer para los docentes.

### **Movilización intelectual y política y revitalización de la pedagogía**

Afortunadamente, desde hace ya algún tiempo, en el Norte y en el Sur del globo y a un lado y otro del océano Atlántico, se viene generando una cada vez más influyente movilización intelectual y política que reclama la “recuperación de la pedagogía” como campo de saber, experiencia, discurso y subjetivación y que, complementariamente, se propone encontrar vías para reinventar un lenguaje de la educación que facilite la conversación pedagógica en torno de las formas, los contenidos y las condiciones históricas, contextuales, situadas, vitales, de la transmisión y recreación culturales. Lejos de pensar la pedagogía como una disciplina más, o como ese espacio impreciso e improbable entre la teoría y la práctica, entre la norma y la acción, este movimiento se inclina a pensar y comprender, más bien, cómo la formación

de sujetos, la experiencia, el saber y los discursos acerca del acto educativo se vinculan con la producción y la reproducción de la vida social, habilitando o no la posibilidad de un acogida amorosa y hospitalaria de los nuevos y las nuevas, la proyección hacia el futuro del estar siendo vivo en el mundo y la tentativa de transformarlo para habitarlo junto con otros. En este movimiento de recuperación o recreación del lenguaje de la pedagogía, algunos venimos hablando y escribiendo acerca del imperativo de “revitalizarlo”, en el sentido de indagarlo, deconstruirlo y volver a decirlo, escribirlo, escucharlo y leerlo desde una sensibilidad y una inteligencia narrativas vinculadas con una serie de posiciones y opciones epistemopolíticas, éticas, estéticas, ontológicas y poéticas que ponen a la vida, el cuidado y el amor como eje de cualquier actividad o praxis humana y a la belleza, la justicia y la paz en el centro de cualquier producción intelectual, performance u obra.

Como parte de esta movilización emergente a favor de la recreación de la pedagogía y del surgimiento de nuevas posiciones para su enunciación, Philippe Meirieu (2016), por ejemplo, propone recuperarla de los “lugares comunes” y de la banalización teórica a la que la someten la “vulgata pedagógica” que pregonan los medios de comunicación y la literatura comercial. Aduce que esas formas de discurso educativo simplifican al extremo la complejidad del saber pedagógico, al mismo tiempo que propagan imágenes superficiales sobre lo que es aprender, educar y formar. También advierte sobre la reducción operada por el discurso tecno virtual emergente que, apoyado en la supuesta científicidad de las neurociencias y la gestión de los sistemas, mercantiliza la educación, comercializa amplios sectores de la escuela y destituye al docente y la enseñanza, al mismo tiempo que dispone políticas de control técnico y de disolución de la práctica docente. Y propone como antídoto retomar la lectura de los clásicos de la pedagogía, sobre todo los del movimiento de la “escuela nueva”.

De manera convergente, otros, como el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia, llaman a “reconceptualizar la pedagogía”, o a trazar su “campo conceptual”, a fin de precisar su estatuto epistemológico y profundizar su lenguaje (Zuluaga, Echeverri, Martínez Boom, Quinceno, Saéiz y Álvarez, 2003). Se trata de renombrar la pedagogía y para ello valerse de

nuevas lecturas, aproximaciones teóricas y miradas sobre las prácticas. Asimismo, desde la convicción de que “el discurso pedagógico dominante se nos está haciendo impronunciable” y una nueva propuesta de articulación con la literatura, el cine, la música (el arte en general) y la filosofía, otros, como Jorge Larrosa (2005 y 2020), Fernando Bárcena (2020) y Carlos Skliar (2010), proponen buscar o inventar una nueva “lengua para la conversación” pedagógica para tornar al oficio de profesor una “materia de estudio” y para constituir su voz y su prosa en torno a ella. La “prosa del profesor”, las “biografías de aula”, el intercambio epistolar y la charla entre amigos sobre libros, lecturas e historias, son algunos de los ejercicios que proponen para dar cuenta de la materialidad de la escuela, sus detalles y de los ínfimos momentos que la constituyen. Yo mismo, en otras oportunidades (SUÁREZ, 2008 y 2015), aporté al debate algunos comentarios relativos a la importancia de la participación y el protagonismo de los y las docentes en el estudio pedagógico del mundo escolar y la democratización y horizontalización de las relaciones pedagógicas en el campo educativo. También describí la política de (re)conocimiento implicada en la “revitalización” del discurso, el saber y la práctica pedagógica como parte de un programa pos crítico desde el Sur.

Como puede percibirse, las voces que alientan y demandan, de una forma u otra, la recuperación del saber pedagógico como una forma de saber válida, específica e irreductible, reclaman al mismo tiempo el desmonte y la reinención del lenguaje de la educación y delimitan todo un campo de estudios y exploraciones estéticas, literarias, filosóficas, narrativas, poéticas, que posicionan a los docentes y su activa participación en un lugar privilegiado de enunciación. Las perspectivas, las tradiciones y los recorridos que confluyen en esa posición frente al conocimiento educativo reconocen muchas diferencias entre sí (SUÁREZ, 2015), pero también acuerdan en que el saber pedagógico viene siendo desacreditado y descalificado, producido activamente como ausente, e inclusive negado, por ciertas prácticas discursivas e institucionales. Se refieren a ese saber acerca de la transmisión y recreación culturales y la formación de los sujetos, que se expresa como “saber hacer escuela”, “saber hacer enseñanza”. Un saber de oficio que es siempre situado, que se fundamenta e informa en un obrar, en una praxis educativa, que se configura desde un “saber de experiencia” en contextos de

cotidianeidad escolar, que se compone y reconoce mediante reglas y criterios específicos, propios del campo pedagógico, y que es inasible mediante las reglas y recursos metodológicos del saber disciplinado (SUÁREZ, 2021). Un saber que se forma, manifiesta y traduce en obras pedagógicas (ALLIAUD, 2011) y que requiere tornarse público e inscribirse en el debate educativo. Reducido a mero sentido común, empequeñecido como expresión de un saber perimido y debilitado como estertor ideologizado de grupos anacrónicos, el saber pedagógico, para ser recuperado y revitalizado, requiere ser visibilizado, objetivado, recreado, reinventado como lenguaje, como praxis y como pensamiento. Las narrativas pedagógicas escritas y puestas en circulación en redes de investigación-formación-acción docente, particularmente la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (SUÁREZ, 2007, 2016, 2020), parecen ofrecer buenas oportunidades para eso.

### **Redes de formación e investigación, narrativas de sí y poética pedagógica**

La posibilidad y la tentativa de configurar una contra-red territorial y virtual de docentes narradores, articulada en la emergencia rizomática y conjunta de nodos de solidaridad, de agujeros de cuidado y diálogo, de huecos robados, escamoteados al imperativo homogeneizante del código tecno educativo, y basados en la amistad, la horizontalidad, el encuentro amoroso, la escucha, la toma de la palabra, la escritura, la lectura, la conversación en torno de relatos de experiencia u otras obras pedagógicas, se inscribe en esta movilización vital, inquieta, experimental. Las narrativas de sí que producen, ponen a circular y disponen públicamente los docentes y sus colectivos en ese esfuerzo mancomunado, comunitario y escasamente reconocido muestran, denuncian, documentan y dan a conocer los dislocamientos, las mutaciones y las reconfiguraciones discursivas de la experiencia contemporánea de “hacer escuela” y “hacer enseñanza” en los territorios y tiempos de la globalización neoliberal, virtual y viral y de la pandemia sanitaria.

Las historias de enseñanza escritas y dadas a leer, leídas y conversadas en esas formaciones colectivas, entramadas y resguardadas de cuidado docente que interrumpen el ritmo vertiginoso del presente para relatar la experiencia contemporánea de hacer escuela en la actualidad, ya no

hablan de un tiempo lineal, progresivo, único, unívoco, evolutivo, graduado, teleológico, regulado, anticipado, medido y previsto como pretende el actual metarrelato desestabilizado del tiempo escolar, aquel que organiza y automatiza la vida escolar por detrás del tiempo del currículum, la graduación de la enseñanza, la máquina tecno burocrática, la secuencia didáctica, el proyecto, las fases preactiva, activa y posactiva de la enseñanza. Esas narrativas de sí textualizadas por esos docentes enredados en tramas alternativas de interpretación y conversación pedagógicas, cuentan los desdoblamientos subjetivos frente a la multiplicación, la superposición y la usurpación de tiempos conquistados y la imposición de nuevos paisajes temporales, de nuevas intrigas de tiempo dictadas y diseminadas por la lógica de la máquina virtual de la educación. Pero fundamentalmente, como corpus narrativo colectivo y difuso construido en red, ofrecen la posibilidad de imaginar y componer nuevas cartografías de tiempo y de vida en la escuela para hacerla de nuevo.

La arquitectura escolar que conocíamos, que moldeó nuestras representaciones de la presencia escolar, que refiguró nuestras imágenes viables del adentro y del afuera de esos espacios, que bosquejó nuestra previsión de la secuencia de movimientos esperables y de posiciones de sujeto escolar plausibles para construir el acto educativo y enunciar la experiencia pedagógica, también aparece reconfigurada, travestida, escamoteada en los relatos de experiencia pandémica de los docentes. Una arquitectura narrada, reconstruida en el lenguaje de la praxis pedagógica, pero que no tiene ni los planos, ni los materiales, ni las medidas, ni las palabras, ni las genealogías discursivas disponibles para dar forma y dinámica a la vida escolar contemporánea. Como otros puntos de vista y saberes instituidos y estabilizados acerca de lo que es hacer escuela, el discurso pedagógico consagrado sobre el espacio educativo hoy resulta impotente y está mudo. Aunque no es nuevo este desplazamiento del conocimiento educativo oficial, en la actualidad se ha quedado paralizado como potencia y previsibilidad espacial. En cambio, se puede leer en las narrativas docentes concebidas en las redes alternativas de solidaridad, escritura y lectura, la emergencia de una arquitectura desacoplada, plebeya y vivida, inventada y a prueba, narrada y re narrada, en construcción, que relata, imagina, mapea y proyecta espacios de

cuidado, reciprocidad y diálogo con los que pretende agujerear, escapar y resistir a las nuevas formas, físicas y también virtuales, del hacinamiento, la contaminación y la cohabitación promiscua.

Las relaciones pedagógicas en la escuela en ese tiempo y en ese espacio reconfigurado, también se han torcido y despojado de las constricciones discursivas del pasado, de la narrativa consagrada y estabilizada acerca de la presencia del otro, del vínculo con lo otro, de la experiencia institucional de la alteridad. Ahora, en ese espacio y ese tiempo indescifrables, misteriosos, en los que cojeamos y balbuceamos, tartamudos (HARASSER, 2019), las narrativas disponibles para enunciar la presencia, el otro, la diferencia, los sutiles detalles de lo distinto, las mínimas huellas de los que comparten la experiencia comunitaria, colectiva y plural de hacer escuela, aparecen entramados en intrigas de relatos que disrumpen los automatismos heredados de los cuerpos.

Toda esta movilización narrativa y autobiográfica para la revitalización de la pedagogía reclama, como Deleuze, un lenguaje dislocado, no un sistema racional y estabilizado, en equilibrio, sino una materia vibrante, alterada, vital, imprecisa, bella. Requiere de otras reglas de composición ficcional y de criterios metodológicos y estéticos que permitan no solo desmontar la experiencia mediante la investigación y la recursiva reescritura del relato, sino también indagar y rehacer los moldes narrativos mediante los que damos cuenta de ella y la contamos como una historia. Propone investigar la experiencia al mismo tiempo que se indaga su lenguaje. Tal como sugiere Harasser (2019), “la literatura moderna puede ser concebida como un método específico que investiga el enigma de la voluntad, una investigación de lo que el pensamiento y la imaginación significan en última instancia, un método para acercarse al laberinto de la agencia humana, y en particular una investigación del lenguaje poético como una enunciación del carácter enigmático de la agencia” (105). La literatura, pero también el cine, el arte, la crítica literaria y estética, las ciencias de la educación (en particular, la antropología, la sociología, la historia y la psicología de la educación), el periodismo y la lengua popular pueden ofrecer recursos narrativos y reflexivos del lenguaje que ayuden en la difícil y vital tarea de dar cuenta de la

experiencia de la praxis mediante construcciones ficcionales en intrigas de tiempo y espacio escritas en primera persona.

Por eso, documentar mediante relatos la experiencia educativa exige no solo reescribir la experiencia junto con otros a partir de sus lecturas y comentarios cruzados, sino también explorar colectivamente el lenguaje y las palabras que muchas veces usamos para referirnos a esos mundos transfigurados, tomándolas prestadas o sin darnos cuenta. Demanda simultáneamente desaprender las formas heredadas, desafectadas y naturalizadas de contar historias para aprender y ensayar otras nuevas, o viejas, pero desestabilizadas, desgajadas, asincrónicas, desfasadas, desadaptadas, desobedientes. Se trata, en definitiva, de volver a aprender a escribir, leer, escuchar y decir para poder conversar sobre nuestro mundo y nuestra experiencia en él, para vivir juntos e imaginar otro mundo. Aunque sea, por ahora, en agujeros colectivos en redes de cuidado, solidaridad y amistad robadas a la transparencia inmediata de la competencia y la meritocracia, a la evidencia de la calidad excluyente y la impotencia, a la nitidez y seguridad de los muros, tabiques y murallas, al monocronismo de la secuencia típica, estereotipada y automatizada de lo que puede pasar en las escuelas. Tal vez pueda ser suficiente para elaborar colectivamente en ese entramado de nodos una poética pedagógica, esto es, un saber, una metodología y una reflexión acerca de la composición textual bella, significativa, metafórica, marcante y afectada de una obra pedagógica.

### Referencias bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *¿Qué es lo contemporáneo?*, 2007. <https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf> (visita: 13/4/2020).

ALLIAUD, Andrea. "Los maestros y sus obras", en: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 23, N°61, septiembre-diciembre 2011. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

BÁRCENA, Fernando. "Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amor al estudio", en: Larrosa, Rechia, y Cubas (Eds.) *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2020.

BERARDI, Franco. *Futurabilidades. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires: Caja Negra, 2021.

DELEUZE, Gilles y Guattari, Félix. *Rizoma*. México: Coyoacan, 1994.

HAN, Byung-Chul. *La expulsión de lo distinto*. Buenos Aires: Herder, 2017.

HARASSER, Kasia. “Allí donde los que tartamudean también deben cojear: interrumpir el tiempo, agitar los cuerpos, construir mundos”, en: Hang y Muñoz (comps.), *El tiempo es lo único que tenemos. Actualidad en las artes performativas*. Buenos Aires: Caja Negra, 2019.

LARROSA, Jorge. “Una lengua para la conversación”, en: Larrosa y Skliar (Org.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2005.

LARROSA, Jorge. “Impedir que el mundo se deshaga”, en: Larrosa, Rechia y Cubas, (Eds.) *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2020.

MEIREIU, Philippe. *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós, Buenos Aires, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLASO, 2020.

SKLIAR, Carlos. *Lo escrito, lo dicho, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2010.

SUÁREZ, Daniel H. “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares”, en: Sverdlick (Comp. ), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SUÁREZ, Daniel H. “La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía”, en: Elisalde y Ampudia (comp. ) *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

SUÁREZ, Daniel H. “Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos de docentes que investigan sus prácticas”, en: Suárez, Hillert, Ouviña y Rigal, *Pedagogías Críticas. Experiencias alternativas en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc, 2015.

SUÁREZ, Daniel H. “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina”, en: Braganca,

Abrahamo y Ferreira (Org.), *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

SUÁREZ, Daniel H. “Narrativa (auto)biográfica, desarrollo profesional y pedagogía de la formación: escribir, leer y conversar entre docentes”, en: Araújo y Erbs (Org.): *O humano na pesquisa (auto)biográfica: diversidade de contextos e experiências*. Paco Editorial, Porto Alegre, 2020.

SUÁREZ, Daniel. “Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico”, en: Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, N° 31, vol.2, jul/dic. 2021, p. 365-379. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2021.

ZULUAGA, Olga, Echeverri, Alberto, Martínez Boom, Alberto, Quinceno, Humberto, Saénz, Javier y Álvarez, Alejandro. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.