

# Subjetividad, memoria y narrativas: *una reflexión teórica y política en el campo de la educación*

magis



VOLUMEN 9 / NÚMERO 18 / JULIO-DICIEMBRE DE 2016 / ISSN 2027-1174 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 227-244

Subjectivity, Memory and Narratives: a Theoretical and Political Reflection in the Field of Education

Subjectivité, mémoire et narratives : une réflexion théorique et politique dans le domaine de l'éducation

Subjetividade, memória e narrativas: uma reflexão teórica e política no campo da educação

Fecha de recepción: 14 DE MARZO DE 2016/Fecha de aceptación: 9 DE MAYO DE 2016/Fecha de disponibilidad en línea: 15 DE DICIEMBRE DE 2016

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi: 10.11144/Javeriana.m9-18.smnr



Escrito por LEONOR ARFUCH  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UBA  
BUENOS AIRES, ARGENTINA  
[larfuch@fadu.uba.ar](mailto:larfuch@fadu.uba.ar)

## Resumen

En este artículo se parte de una somera descripción sobre los “estados del mundo” contemporáneos, signados por la inequidad y la violencia, para reflexionar sobre la importancia de una política para la paz en el campo de la educación desde la perspectiva teórica de la narrativa, que supone una interrogación sobre el lenguaje, el sujeto –y las subjetividades– y, por ende, la valoración de voces, memorias, biografías, en el trabajo cotidiano en el aula y más allá, como un aporte ético a la ampliación de visiones del mundo, el reconocimiento del otro y de la diferencia, tanto a nivel de culturas como de identidades.

## Palabras clave

Identidad; memoria; narrativas; subjetividad

## Transferencia a la práctica

Este estudio indaga exploratorio en las dinámicas de interacción que se dan entre los estudiantes internacionales y la cultura local argentina, desde los aportes de los estudios culturales y los estudios de género y sexualidad. Nuestro objetivo de transferencia es generar conocimiento que permita diseñar herramientas que motiven la inmersión cultural. Al invitar a los estudiantes a reflexionar, debatir y participar en acciones por la equidad de género buscamos poner en práctica una concepción de la educación intercultural basada en el “hacer juntos” como parte sustancial de la propuesta de intercambio.

## Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

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*, 9(18), 227-244. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smnr>

**Keywords:**

Identity; memory; narratives; subjectivity

**Abstract**

This article is based on a brief description of contemporary "states of the world", marked by inequality and violence, to reflect on the importance of a policy of peace in the field of education from the theoretical perspective of the narrative. This supposes an interrogation on the language, the subject – and the subjectivities – and, therefore, the valuation of voices, memories, biographies, in the daily work in the classroom and beyond, as an ethical contribution to the expansion of visions of the world, the recognition of the 'other' and of difference, both at the level of cultures and identities.

**Transfer to practice**

This study investigates the dynamics of interaction between international students and the local Argentine culture, from the contributions of cultural studies and studies on gender and sexuality. Our goal is to generate knowledge that allows us to design tools that motivate a cultural immersion. By inviting students to reflect, debate and participate in actions to reach gender equity we seek to put into practice a conception of intercultural education based on "doing together", which is a substantial part of the exchange.

**Mots clés**

Identité; mémoire; narrative; subjectivité

**Resumé**

Dans cet article on part d'une sommaire description sur les « états du monde » contemporains, signés par l'iniquité et la violence, pour réfléchir sur l'importance d'une politique pour la paix dans le domaine de l'éducation depuis la perspective théorique de la narrative, qui suppose une interrogation sur le langage, le sujet – et les subjectivités – et, par cause, la mise en valeur des voix, mémoires, biographies, dans le travail quotidien dans les salles de classe et au-delà, en tant qu'une contribution éthique à l'élargissement de regards du monde, la reconnaissance d'autrui et de la différence tantôt au niveau de cultures que des identités.

**Transfert à la pratique**

Cette étude explore les dynamiques d'interaction qui existent entre les étudiants internationales et la culture locale argentine, depuis les contributions des études culturelles et les études de genre et de sexualité. Notre objectif de transfert est celui de produire de la connaissance pour dessiner des outils qui encouragent l'immersion culturelle. En invitant aux étudiants à réfléchir, discuter et participer par rapport aux actions pour l'équité de genre on cherche mettre en pratique une conception de l'éducation interculturelle fondée sur « le faire ensembles » en tant que partie substantielle du projet d'échange.

**Palabras chave**

Identidade; memória; narrativas; subjetividade

**Resumo**

Este artigo parte de uma descrição simples dos "estados do mundo" contemporâneos, marcados pela inequidade e pela violência, para refletir sobre a importância de uma política para a paz no campo da educação, desde a perspectiva teórica da narrativa, o que supõe uma questão sobre a linguagem, o sujeito – e as subjetividades – e, portanto, a valorização de vozes, memórias, biografias, no trabalho quotidiano da sala e para além dela, como uma contribuição ética à ampliação de visões do mundo, de reconhecimento do outro e da diferença, tanto a nível de culturas como de identidades.

**Transferência à prática**

Este estudo exploratório indaga as dinâmicas de interação existentes entre os estudantes internacionais e a cultura local argentina, a partir das contribuições dos estudos culturais e dos estudos de gênero e sexualidade. Nosso objetivo de transferência é gerar conhecimento que permita desenhar ferramentas que motivem a imersão cultural. Ao convidar aos estudantes a refletir, debater e participar em ações pela equidade de gênero, procuramos pôr em prática uma concepção da educação intercultural baseada no "fazer juntos" como parte substantial da proposta de intercâmbio.

¿A qué herida atender primero?  
¿A qué llaga, a qué laceración  
para parar la sangría  
de un mundo herido  
en todos sus costados?

Mercedes Roffé, *Floating Lanterns*

¿Cómo pensar la paz ante un estado del mundo que podría definirse como de “guerra perpetua”? ¿Y cómo hablar hoy de paz cuando la violencia también permea la vida cotidiana en sociedades democráticas? Porque es inquietante que este signifiante, que marcó durante varias décadas la elaboración de la experiencia traumática de la Segunda Guerra y su “Nunca más”, retorne, 70 años después, con una acuciante actualidad. Este estado del mundo, del que nos enteramos por jirones, por lo que los medios quieren mostrarnos —por sobre todo lo que ocultan— es sencillamente aterrador. Bombas que vemos caer sobre desoladas geografías que parecen desde siempre inhabitadas —arenas del desierto o planicies arcillosas donde el hábitat humano se confunde con la naturaleza— o ciudades hechas trizas después de los bombardeos y seres desesperados vagando entre las ruinas y el despojo, a veces con niños ensangrentados en los brazos. Guerras no convencionales, en las que ni siquiera hay declaración formal, en las que los bandos en pugna no se distinguen, y en las que el terrorismo, elevado a la categoría ontológica del mal radical, habilita la cesación de todos los derechos y garantías, produciendo tanto un vacío ético sobre los límites de lo humano como un tremendo vacío del lenguaje: ¿cómo llamar a esas masacres indiscriminadas que acumulan víctimas entre la población civil? ¿Cómo llamar a esa sistemática destrucción de los cuerpos, que los torna en testigos monstruosos de la desfiguración? La filósofa italiana Adriana Cavarero (2009) propone nombrar la violencia contemporánea no desde el lugar de los guerreros —de uno y otro lado— sino desde el lugar de las víctimas y así surge un término, *horrorismo*, que pretende dar cuenta tanto del horror de lo que pasa como de la inmediata sensación que nos produce tener bajo los ojos esas escenas lacerantes, pues también el mar puede ser tumba para quienes quieren escapar de un infierno y se enfrentan a otro y en el caso de alcanzar “la otra orilla” tendrán que comenzar una nueva travesía para lograr convertirse en “refugiados”. Un nombre que no es una excepción sino una categoría, un modo de vivir en permanencia.

Aparece aquí la pregunta por el número: ¿cuántos llegaron hoy a las costas de Lampedusa? ¿Cuántos, a una isla de Grecia? ¿Cuántos murieron en el cruce o en un ataque en Siria, Irak, Gaza, Afganistán, África? ¿Cuántos, en un atentado en París, en Turquía, en Pakistán? El número de la masacre se ensaña en la borradura de los nombres, en hacer de cada uno *cualquiera* en lugar de *alguien*, en alimentar esa condición de “vida precaria”, como la llama Judith Butler (2007), que nos involucra a todos, en cualquier lugar del planeta, haciéndonos víctimas posibles de cualquier violencia, local o global.

De nuevo, la voz poética:

3000 bombas  
3000 bombas  
3000 bombas en un fin de semana  
cuántas caras  
cuántas manos

---

**Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição**

Lección inaugural del ciclo 2016, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Reflexión crítica sobre teorías de la narrativa y su relación con el mundo contemporáneo.

cuántas piernas  
cuántos velos-vendas pegados a la piel ardida  
cuántas piedras sobre piedras arrancadas  
cuántas vidas arrancadas de la vida  
Mercedes Roffé, *Floating Lanterns*

¿Cómo es posible, ante la radicalización de esos conflictos, ante el hecho aterrador de millones de personas expulsadas de su hogar —más que en la Segunda Guerra—, viviendo en campos de refugiados y no temporariamente, ante el desafío que supone para los países europeos dar cobijo, alimento, seguridad —enfrentando reacciones xenófobas y discriminatorias entre sus propios habitantes y llegando a decisiones inconcebibles, como en Dinamarca, donde se requisaba a los refugiados sus pobres objetos de valor para compensar el alimento— cómo es posible no lograr llegar a la mesa de negociaciones o hacerlo para no alcanzar ningún acuerdo efectivo, ninguna resolución? ¿Por qué se impone como único recurso la lógica guerrera, responder con violencia a la violencia, en lugar de intentar transitar, con sus escollos y dificultades, el camino de la paz? ¿Cómo es posible que países que sufrieron en carne propia las tremendas heridas de las guerras se empeñen en replicarlas en otras latitudes? ¿Cómo es posible vivir bajo la amenaza perpetua del vecino, negándose a considerar siquiera la posibilidad del diálogo? No pretendo encontrar las respuestas, más allá de asumir que no son solo antiguos fanatismos religiosos o étnicos los que alientan los conflictos actuales sino complejíssimas tramas de intereses y tremendas pugnas de poder, tanto regionales como globales, cuya constante rearticulación escapa incluso a los expertos. Pero las preguntas —que de todas maneras debemos hacernos— nos llevan más bien a repensar la condición humana, una y otra vez puesta a prueba por el hecho radical de la violencia. Como el Papa Francisco no deja de advertir, en cada uno de sus viajes y sus discursos, ya sea que hable del cuidado del planeta, del escándalo de la pobreza y la desigualdad o del mortífero negocio de las armas.

El desafío de las preguntas nos toca también como académicos e intelectuales, puestos día a día ante las pantallas, impactados por ese “horrorismo”, pero obligados a la distancia crítica. Peter Sloterdijk alerta sobre la dificultad, en el vértigo de la telecomunicación, de sostener la operación filosófica de la crítica, que implica retroceder “ante la imagen de la realidad efectiva” y poner entre paréntesis o en suspenso “las propias intenciones existenciales” (Sloterdijk, 2010, pp. 141-142, citado en Inés Dussel, 2015). Pero está también la reacción necesaria ante el evidente cercenamiento de derechos que entrañan los “estados de emergencia”, como el decretado en Francia después del más reciente atentado y que según Giorgio Agamben, lejos de resultar, como se pretende, un “escudo de protección de la democracia” apuntan a “establecer una nueva relación entre los hombres que es la de un control generalizado y sin límites (...) [incluidos] los datos informáticos y comunicacionales de los ciudadanos”, un escenario que va incluso más allá de Michel Foucault y que abre las puertas a un devenir autoritario del poder (Agamben, 2015, traducción propia). El filósofo señala también la inutilidad de esas políticas, que son siempre *après-coup*, ante un enemigo invisible que actúa por sorpresa y de manera casual. Extrema vulnerabilidad, según la filósofa italiana Simona Forti (2016), ante la cual vuelve a surgir la pregunta por las condiciones sociales que desencadenan esa violencia ciega y que germinan también —como se ha visto— en el corazón de las sociedades occidentales, en las que la frustración generacional tiene su parte. Al respecto, y sin aspirar a la filosofía, me

pregunté una vez si la autoinmolación, instituida como táctica —otro de los aspectos del *horrorismo*— no supone ya un límite infranqueable para responder con violencia a la violencia.

Frente a estas realidades, nuestra América Latina tampoco está exenta de conflictos y violencias —aunque no de esas características— y es en ese contexto actual, en esa intrincada trama entre lo global, lo regional, lo local, que quiero valorar, en toda su importancia, las negociaciones de paz de La Habana. Haber logrado llegar a una mesa de diálogo y estar a punto de firmar los acuerdos de paz en el trasfondo ensordecedor de un mundo en guerras. Un acontecimiento destacado por los más altos organismos internacionales, desde el Consejo de Seguridad de la ONU, hasta la Unión Europea, la OEA y la CELAC, y que celebramos en grado sumo los pacifistas, aun sabiendo que, como todo proceso de transformación estructural, enfrentará grandes desafíos; requerirá tiempo, esfuerzo, templanza y sobre todo un diálogo siempre abierto a nuevas solicitudes.

### **Lo que entra en el currículum: ¿el mundo?**

El otro día, revisando *Curriculum-sociedad* —uno de los libros de mi colega y amiga Alicia de Alba (2007), gran especialista en el tema, un libro que tiene además un intrigante subtítulo, *El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*—, me surgió una pregunta al abordar el capítulo sobre los cambios tecnológicos en el siglo XXI: ¿lo que pasa en el mundo entra en el Currículum? La respuesta parecería obvia —tal vez la cuestión sea el *cómo*— pero cuál no sería mi sorpresa cuando, gracias precisamente a esos cambios tecnológicos, encuentro esta cuestión formulada por ella misma en Facebook, acompañada de una composición fotográfica sobre la violencia en México:

A propósito de la tensión globalización-crisis estructural generalizada, en nuestro México... en nuestra América Latina, en el mundo - mundos y el currículum...

¿Qué nuevos desafíos enfrenta hoy la educación en un mundo asolado por la violencia? ¿Cómo pensar, más allá de los parámetros instituidos, una “educación para la paz” que sea capaz de revertir ese signo? Tarea nada fácil, que no se contenta con una serie de “instrucciones de uso” y que requiere por cierto la estrecha articulación entre escuela y sociedad, y entre políticas de Estado, formación docente y reflexión, con la necesaria participación de las familias. En esto tienen ustedes una larga experiencia, que yo he tenido ocasión de ver de cerca tanto en Medellín como aquí, en Bogotá, donde la valoración del lazo indisoluble entre comunicación, cultura y educación, y la admirable tradición de las Bibliotecas populares han producido cambios extraordinarios, que son modelo en el mundo. Alguien me dijo que actualmente está en marcha la idea de *Ciudades educadoras* y que Medellín encabeza la lista.

Al respecto, y en un plano de comunes inquietudes, quisiera detenerme un momento en las preguntas que suscita ese vínculo tan complejo entre educación, comunicación y cultura, a partir de la experiencia que nos ha tocado y nos toca transitar a los argentinos luego de uno de los capítulos más violentos de nuestra historia. Tuvo que pasar bastante tiempo desde el retorno a la democracia, en 1983, para que pudiéramos siquiera formularnos esas preguntas, después de una cruenta dictadura de más de 7 años (1976-1983) que causó miles de muertos y desaparecidos, torturas, violaciones, apropiación ilegítima de niños y bebés, delitos contra la

propiedad y toda suerte de abusos. Antes hubo que remontar una empinada cuesta donde tres significantes —*verdad, justicia y memoria*— tuvieron un papel esencial. Hubo por cierto una temprana decisión del entonces presidente Raúl Alfonsín, de convocar a una Comisión de notables, la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, CONADEP, que recogió miles de testimonios en un libro aterrador que lleva el nombre emblemático de *Nunca Más* (1984). Aquí también podríamos hablar de *horrorismo*. Más tarde, en 1985, comenzó un histórico juicio a los exintegrantes de las juntas militares, único en América Latina, que los condenó a prisión perpetua por crímenes de lesa humanidad, después de varios meses de audiencias orales y públicas en las que tuvieron su derecho a la defensa. Las terribles declaraciones de víctimas y testigos también quedaron registradas en un *Diario del Juicio* (1985). Vino luego un camino sinuoso de leyes que impedían la continuación de los juicios a otros represores; en el siguiente gobierno [Carlos Menem, 1989-1995, 1995-1999] hubo indultos —aunque continuaban juicios por causas afines— y finalmente, en 2003, con la asunción del presidente Néstor Kirchner [2003-2007], se anularon los indultos y se allanó el camino para los juicios a los responsables de los distintos niveles de la represión, que están aún abiertos, se llevan a cabo en tribunales ordinarios, que los hace transparentes y ejemplarizadores, han dictado cientos de condenas y también absoluciones, y actualmente abordan verdaderas “Megacausas” en relación con lo sucedido en los centros clandestinos de detención en todo el país.

Este largo proceso —en 2016, se cumplen 33 años del retorno a la democracia y 40 años del golpe de Estado— no fue fácil. Hubo que superar escollos de todo tipo, legales, jurídicos, de intereses, de subjetividades y memorias en pugna, de distintas interpretaciones, de partes en conflicto. Para ello fue decisivo el trabajo incansable de los organismos de Derechos Humanos —Madres, Abuelas, Hijos, Familiares, etc.—, unido a una intensa participación ciudadana y a políticas de Estado —justicia, reparación, archivos, centros de investigación, lugares de memoria— que buscaron afianzar en el seno de la sociedad esos significantes —*memoria, verdad, justicia*—, junto con una concepción inalienable de derechos humanos, dejando una impronta en ese “zócalo discursivo” —como lo llaman algunos analistas—, que configura una especie de acervo común del discurso público. Aquí no fue azarosa la cuestión del lenguaje: ¿cómo nombrar —y por lo tanto, *realizar, instituir*, como afirma John L. Austin (1982)— aquello sucedido? ¿Violencia política, terrorismo de Estado, crímenes de lesa humanidad, genocidio? Pese al consenso alcanzado sobre estos últimos significantes, persisten otros, negacionistas —que no quiero traer aquí—, lo cual marca bien a las claras la complejidad del nombrar, que no es otra cosa que atribuir sentidos a la historia. En la misma línea, también hay que afrontar la diversidad de las *memorias*, en plural, o el carácter conflictivo que encierra el singular, cuando hablamos de *la memoria*. Ya Maurice Halbwachs (1992), el sociólogo francés que acuñó el término de “memoria colectiva”, planteaba su carácter paradójico: si bien ciertos acontecimientos traumáticos afectan a la sociedad en su conjunto y esa experiencia es *colectiva*, solo los individuos, las personas, recuerdan<sup>1</sup>.

Volviendo a nuestra experiencia, el camino de la justicia transicional fue gradual y acompañó lo que podríamos llamar “temporalidades de la memoria”, es decir, las distintas instancias en que lo sucedido puede ir

1 Por esas crueles ironías del destino, ese eminente teórico, profesor del Collège de France, fue deportado y murió de inanición en el campo de concentración de Büchenwald, muy poco antes del fin de la guerra.

saliendo a la luz, en la medida en que hay voces que pueden hablar y oídos que pueden escuchar: *no todo puede asomar desde el principio*. Así, de la revelación de los horrores y el relato de las víctimas, se pudo pasar a los de la militancia, la prisión o el exilio, a las críticas y autocríticas de la experiencia guerrillera, al impacto de la dictadura en el plano familiar y en la vida cotidiana de la gente en su aparente normalidad —con la consecuente reflexión en torno de la indiferencia o la complicidad civil— y llegó también “el tiempo de los hijos”: los de los desaparecidos, muchos de ellos artistas descolantes, que indagaron primero en la historia de sus padres y luego en su propia infancia en dictadura, por medio de las más diversas prácticas artísticas, de la escritura al audiovisual, y también el de otros hijos, cuyas obras llevan una marca generacional pese a no haber sufrido ese infortunio. En esa larga temporalidad se fueron sucediendo testimonios, confesiones, memorias, cartas, recuerdos, diarios de cárcel, entrevistas, autobiografías, autoficciones, autocríticas, obras de ficción, crónicas periodísticas, investigaciones académicas, debates, trabajo de campo, obras de teatro, *films*, series de televisión, obras de las artes visuales, eventos callejeros, *performances*, *blogs*... amén de marchas y grandes movilizaciones en todo el país cada 24 de marzo, fecha del golpe de Estado, que se conmemora oficialmente como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Una producción simbólica realmente inabarcable, con un fuerte sello autobiográfico, que continúa con plena vigencia y que forma parte del acervo cultural de mi país.

En ese devenir, en cuyo comienzo hubo que abordar muy tangencialmente ese territorio traumático para no herir subjetividades en duelo o en pugna, pudimos luego preguntarnos cómo entraba la historia reciente en el Curriculum de la escuela, cómo era pensar la educación después de una experiencia tan atroz, que produjo daños irreparables en el tejido social, pues todavía hay jóvenes que fueron apropiados de bebés y no saben que son hijos de desaparecidos, pues todavía hay deudos sin los restos de sus seres queridos. Una cuestión que ya se había planteado Theodor Adorno, en el texto clásico *La educación después de Auschwitz*, una conferencia radial que dio en 1966 en la que enfatizaba en la primera exigencia indelegable que esta debería tener: *que Auschwitz no se repita*. En su visión, un ingente trabajo mancomunado entre Estado y sociedad civil, al que el psicoanálisis freudiano aportaría positivamente, debía comenzar en la primera infancia para acompañar la formación del sujeto como conciencia crítica y autodeterminación: que nadie pudiera obligarlo a hacer algo contra sus principios. “La educación en general —afirmaba— carecería absolutamente de sentido si no fuese educación para una autorreflexión crítica”. Una visión propositiva, aunque con una carga de desesperanza: ya Sigmund Freud había advertido que la civilización tiene su contracara de barbarie.

En nuestro caso, la historia reciente se fue incorporando paulatinamente en los programas del Ministerio de Educación bajo el lema de “Educación y Memoria” y hoy gira en torno a tres ejes temáticos: *Terrorismo de Estado: memorias de la dictadura; Malvinas, memoria, soberanía y democracia; Holocausto y genocidios del siglo XX*, en el marco de los cuales se inscriben diversas actividades para reflexionar en torno de la democracia y los derechos humanos<sup>2</sup>.

2 Una reciente encuesta hecha por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires arroja un saldo muy positivo en cuanto a sus resultados: hay una altísima valoración de la democracia y un aval importante al reclamo sobre la soberanía de las islas Malvinas, junto a un apreciable conocimiento sobre la experiencia de la dictadura, que el 68% afirma haber recibido prioritariamente en la escuela (*Escuela y Memoria*, Diario *Página/12*, 31/1/2016).

La valoración de la democracia y los derechos humanos es sin duda fundamental también para pensar la relación con el presente, en la que reinan otras violencias, más allá de las que nos impactan desde las pantallas: aquellas que tienen lugar en los barrios, en el hogar, en las calles o en la misma escuela, donde el *bullying* aparece como una expresión mínima, alejada de la violencia de Estado, pero que de todos modos contribuye a la construcción de la figura de la víctima a gran escala. Y allí no es tan simple la articulación entre esos grandes principios rectores y la vida cotidiana. Por otra parte, en nuestras sociedades democráticas puede haber políticas que operan en contra de una verdadera concepción de la paz apoyada en esos valores. Un ejemplo preocupante es mi propio país, donde se acaba de decretar una “emergencia en seguridad” que nada justifica, contrariando largos años de una visión prioritariamente garantista y de una notable pacificación de las fuerzas del orden. Un verdadero retroceso en el plano de los derechos, que —volviendo a Agamben— nos pone en riesgo de abusos de autoridad y de justificación del “gatillo fácil”, sobre todo en los sectores más humildes.

¿Qué hace falta entonces para garantizar que una experiencia traumática “no se repita”? ¿Cómo formar sujetos con sensibilidad social, autodeterminación y reflexión crítica? Por cierto, no tengo recetas para ello ni creo en los milagros, pero siempre pienso que formularse preguntas, incluso ambiciosas, puede iluminar algunos “senderos que se bifurcan”, recordando a Jorge Luis Borges, quizá modestos, pero accesibles.

Lo primero que me parece importante destacar es que, como lo afirma el papa Francisco una y otra vez, no hay paz duradera sin justicia social, es decir, no hay modo de pensar en una mayor armonía de la humanidad sin atender al escandaloso avance de la pobreza y la desigualdad, que viene en aumento en los últimos 30 años, afectando sobre todo a mujeres y jóvenes. Un informe de la organización internacional Oxfam advertía, poco después de la reunión del Foro Mundial de Davos de 2015, que en 2016 la riqueza del 1% más rico de la población del planeta superaría la del 99% restante. Pues la previsión se cumplió ya en 2015: en enero de este año, el informe de la organización afirma que 62 personas poseen la misma riqueza que la mitad de la población mundial (Oxfam, 2016). Difícilmente, pueda pensarse en algo de mayor injusticia y hasta de obscenidad. Y nos cabe, en América Latina, el triste segundo lugar en el mundo en cuanto a esa desigualdad, después de África subsahariana.

Ante esta realidad, la mirada educativa tiene una enorme tarea por delante, en cuanto a la construcción de mejores posibilidades y alternativas, atendiendo a la complejidad, diversidad, conflictividad y desigualdad de nuestras sociedades. En este sentido, cobra gran importancia la valoración de lo local, lo particular, más allá de la clásica función homogeneizadora de la escuela que es fundamental en la construcción de una idea de ciudadanía y de un cierto igualitarismo ante la ley que luego, obviamente, habrá que preservar. Pero esta valoración no debería tener como vector la tolerancia —del latín *tolerāre/tollere*: sostener, aguantar, resistir, sobrellevar— que implica una relación de poder entre el que tolera y el tolerado. En mi perspectiva, implicaría la valoración de la *diferencia*, el respeto recíproco por el otro/lo otro que integra una comunidad. Para ello, resulta inspirador el concepto que propone Alicia de Alba de *contacto cultural* (2007) como posibilidad de intercambio intrínseco de hábitos, creencias, saberes, destrezas, que supone el descubrimiento mutuo de las condiciones materiales y simbólicas de existencia y por ende, la ampliación del campo de lo concebible. Dicho de otro modo: la articulación entre la herencia cultural, las tradiciones y elementos nuevos que resulten en una apertura al mundo

pero valorizando las identificaciones e imaginarios de lo “propio” —con lo relativo de este significante en tiempos de globalización.

Pero esta pluralidad —o pluralismo— no es algo que viene solamente de afuera (los sujetos, los saberes) y que la escuela intenta centralizar o disciplinar, sino, como afirma Inés Dussel en una reciente ponencia que presentó justamente en la Universidad Central sobre *Hacer escuela en la cultura digital*, “la escuela misma no es lo Uno, su condición es multiforme, hay que pensarla también como híbrido, como parte de una comunidad que será siempre incompleta no por deficiencias sino por el carácter abierto y no suturado de lo social” en términos de Ernesto Laclau y otros (Dussel, 2015). Un pluralismo que no se cancela con el acceso común a los medios digitales —como se piensa a menudo, con las mejores intenciones, en las políticas públicas de distribución gratuita de computadoras—, sino que se abre al desafío de los usos y negociaciones, a su relación con las formas tradicionales de conocer, lo cual lleva a repensar el rol mismo de la escuela en este tiempo. Por más que se hayan flexibilizado los regímenes disciplinarios y suavizado la relación de autoridad, por más que deba adaptarse a nuevos requerimientos, hay un lugar señero de la escuela —de la educación, podríamos decir— que no se ha perdido, aun en las peores crisis. Presentando un ejemplo del México actual, donde vive, la investigadora argentina afirma:

No deja de sorprender que, en un contexto de corrupción y debilitamiento de muchas autoridades, la escuela tenga todavía en muchos pueblos y ciudades alguna legitimidad social, y opere, al menos a veces, como un contrapeso de control ciudadano frente al narcoestado. En distintas experiencias y relatos, aparece como un espacio que mantiene una esperanza, aunque sea frágil, de una vida comunitaria basada en los derechos (Dussel, 2015, p. 14).

### **Voces, memorias, biografías: análisis narrativo y campo de la educación**

Como culminación de nuestro recorrido, me propongo abordar ahora, en el marco de estos estados del mundo, el papel relevante que tiene la narrativa, como perspectiva teórico-metodológica —algunos la llaman *epistemológica*— en la investigación social y especialmente en el campo de la educación. Este es el dominio en el cual he desarrollado mi obra y mi investigación, en la certeza de que la teoría, el pensamiento crítico —y también la poesía— son una ayuda invalorable incluso allí donde parece que todo está perdido.

Podríamos comenzar diciendo que la investigación desde la narrativa requiere ante todo una posición de escucha atenta: no solo el *qué* sino también el *cómo* del decir; no solo el *contenido de una historia* sino los *modos de su enunciación*; no solo el *contorno de una imagen* sino su *profundidad*, su *fondo*, aquello que oculta tanto como muestra. Una escucha —en el sentido fuerte que le damos, siguiendo a Jacques Derrida (1987)— como *tensión, disposición hacia el otro*, que supone tanto la apertura afectiva, la percepción de los detalles, como una fundada curiosidad analítica.

No es un camino definido de antemano, sino más bien un andar que articula diversos enfoques en el intento de pensar la complejidad de nuestro tiempo y sus desafíos, no solo para la enseñanza sino también para la vida. ¿Desde dónde partir en este itinerario? En mi caso, desde un territorio tentativo donde confluyen la lingüística, la semiótica, la filosofía, la crítica literaria, la teoría política, el psicoanálisis, y donde la dimensión simbólica se interpone ante toda ilusión de capturar el “hecho” o “la

cosa" en sí, recordándonos que nuestra pertenencia al mundo está modelada por ella.

Esa perspectiva transdisciplinaria define para mí el terreno de la investigación, donde cobran relevancia los nodos de la enunciación, los sujetos y sus interacciones, las tramas del discurso social, las ideologías, los pequeños relatos, la memoria, las identidades, los afectos, la relación entre lo personal y lo colectivo; y donde los impactos de los cambios sociales y de la comunicación globalizada —tanto como el lugar de la educación en esos cambios— adquieren una enorme importancia.

Me centraré entonces en algunos aspectos que considero esenciales para este enfoque: una interrogación en torno del lenguaje, el sujeto, el espacio biográfico y las "identidades narrativas", tomando el concepto de Paul Ricoeur (1983/84/85), temas a los que me he dedicado largamente.

### *En torno del lenguaje*

La interrogación sobre el lenguaje es un paso necesario en toda investigación narrativa. En su dimensión formal como sistema, en su potencialidad semiótica, en su variación sintáctica, en su enorme riqueza discursiva. El lenguaje como objeto de la filosofía, como constructor del mundo, como configurativo de la subjetividad, imprime un giro peculiar a la reflexión, atenuando la fantasía de aprehensión del hecho "puro" o el afán de alcanzar la plenitud del sentido. Cuando creemos hablar de los hechos, nos advertía el lingüista francés Oswald Ducrot (1981), en verdad estamos siempre hablando de palabras sobre los hechos. Y la palabra, más allá de su (obligada) pretensión de exactitud, está marcada por la duplicidad, la falta, el desvío, el desvarío... Esta preeminencia de la dimensión simbólica, como distancia crítica de toda afirmación, se postula, en mi perspectiva, como inherente a toda indagación en el campo cultural.

Ubicarse en el camino del lenguaje no significa "olvidar" los otros aspectos de la actividad humana, sino más bien establecer una relación indisoluble con ellos: por más que la lingüística suponga una especialidad, reglas, lógicas, no puede pensarse —o al menos, no es recomendable— por fuera de su ámbito social.

En esta óptica, si el acontecimiento habita el lenguaje lo hace en una noción de discurso que no se deslinda de él: discurso no solo como palabra sino también cuerpo, gesto, acción, *forma de vida*, como gustaba definirlo la metáfora de Ludwig Wittgenstein (1988). Una noción que no supone la reducción de las diferencias respectivas pero que nos exime de la vieja distinción entre "discursivo" y "extradiscursivo", así como también entre "sujeto" y "mundo" como dos entidades que se enfrentarían desde una mutua exterioridad. Sujeto en el mundo y mundo en el sujeto,

podría ser una manera de enunciar el principio dialógico de Mijail Bajtin (1982), ese vaivén que hace de la razón —y de la afectividad— una construcción social al tiempo que una creadora potencia individual.

Es precisamente la afectividad lo que aleja al lenguaje de la estrecha concepción de un "código". *Lenguaje como tesoro de la experiencia de la humanidad*, en la cual los sentidos y los significados han sido amasados con la vida misma de las generaciones. Lenguaje —lenguas particulares— en cuya puesta en juego puede encontrarse, según nos enseña Émile Benveniste (1977), tanto el fundamento de la subjetividad y la *persona* —"Yo"/"Tú"— como la fuente del tiempo en su presente —"ahora"— junto a un "aquí", triangulación que delimita la espacio/temporalidad de la enunciación, haciendo de ella un acontecimiento. En esa definición de la "subjetividad en el lenguaje" —que es en verdad una *intersubjetividad*—, la instancia de la enunciación es también el momento en el cual la multiplicidad del sujeto se articula fugazmente en una unidad imaginaria cuyo soporte no es el abismo de la interioridad sino una marca gramatical: "Es yo quien dice yo" nos recuerda Benveniste, y en ese acto da así testimonio de su identidad (1977, p. 183). Esta temprana intuición —que es ya una referencia ineludible— señalaba un camino posible para las definiciones no esencialistas de la identidad que priman en el horizonte contemporáneo.

La enunciación es entonces el primer paso para la consideración de los discursos, esa "toma" de la palabra por la cual el sistema de la lengua se modula en el uso, hace valer sus reglas formales pero sin reaseguro posible de sus resultados, del punto de llegada en la deriva de la comunicación. Instancia conflictiva para todo afán de acotar el sentido, limitar sus efectos o evitar la confusión —todas, potencialmente, buenas intenciones— pero que al mismo tiempo torna apasionante el trabajo —el desafío— de la interpretación.

Si la teoría de la enunciación conlleva una preocupación ética —el discurso como vínculo social, intersubjetivo, donde la referencia al mundo es referencia— esta se despliega explícitamente en la obra filosófica de John L. Austin (1982), que considero de la mayor pertinencia para toda perspectiva de investigación analítico-crítica. En efecto, tanto su concepto de *performatividad* —la potencia del lenguaje para crear realidades y construir mundos y no meramente "representarlos"— como el de *fuera ilocutoria* —aquellos que *hacemos* al decir y entonces, la acción que es consustancial a lo dicho— cuestionan no solamente la vieja antinomia entre "decir" y "hacer" sino que abren un amplio espacio de indagación sobre las modalidades de la acción lingüística, que son las que dan forma a los enunciados y definen precisamente

su sentido. Largamente apropiados por las ciencias del lenguaje, la filosofía política, la crítica feminista, los estudios culturales y otros dominios de las humanidades y ciencias sociales, estos conceptos no solo enfatizan el carácter configurativo del lenguaje —identidades, identificaciones, posiciones, creencias, tradiciones— así como una ética del decir —lo dicho puede ser reclamado en sus términos de obligación, sea esta afirmación, promesa, juramento, confesión— sino también su conflictividad inherente, la idea de que los enunciados, en su diversa temporalidad, constituyen siempre campos de fuerzas en pugna.

### *En torno del sujeto*

¿Qué idea de sujeto rige nuestra reflexión? En una perspectiva en la que confluyen variables del llamado “giro lingüístico” y el psicoanálisis, se delinea un sujeto constitutivamente incompleto, modelado por el lenguaje, cuya dimensión existencial es *dialógica*, abierto a (y construido por) un Otro: un otro que puede ser tanto el Tú de la interlocución, como la otredad misma del lenguaje y también la idea de un Otro como diferencia radical e inerradicable (Bajtin, 1982). Hablar de subjetividad en este contexto será también hablar de *intersubjetividad*.

La concepción bajtiniana del dialogismo y la otredad es de toda importancia para el campo de la educación: la idea de un protagonismo simultáneo de los partícipes de la comunicación, dado que la cualidad esencial del enunciado es la de ser *destinado*, dirigirse a un otro, el destinatario —presente, ausente, real o imaginario— y entonces, atender a sus expectativas, anticiparse a sus objeciones, *responder*, en definitiva, tanto en el sentido de *dar respuesta* como de hacerse cargo de la propia palabra y del otro, en el sentido fuerte de decir “respondo por ti”. Así, respuesta y responsabilidad —que tienen una raíz común— se anudan en un plano ético: el destinatario está primero en el proceso de la comunicación, mi palabra es *para y por un otro: estoy aquí para y por ustedes*, no al revés.

Es evidente la potencia de esta concepción en cuanto a la creación —y no mera transmisión— del conocimiento en las instituciones educativas y en particular en lo que hace a la investigación biográfica y narrativa. El desplazamiento que implica respecto de la idea de la primacía del enunciador en la escena de la interlocución, ya sea en el aula o en otros espacios correlativos. Y si bien hablar de simultaneidad entre partícipes no supone equivalencia ni olvida la cuestión del poder, esa tensión de escucha y de respuesta hacia el otro, como real inspirador del enunciado, coloca a este no como simple receptor sino en una posición activa, productiva y jerarquizada. Tampoco debe tomarse el dialogismo como un acuerdo tácito entre partes —si el otro es una diferencia radical habrá siempre diferencias particulares—, simplemente es un reconocimiento de las posiciones respectivas en el intercambio, que no exime de la confrontación: la palabra siempre es un terreno de combate, pero siempre preferible al de las armas.

Por cierto, estos protagonismos no implican estar en el “origen” del sentido. Por el contrario, la concepción bajtiniana ofrece más de una coincidencia con el psicoanálisis, en especial en su vertiente lacaniana: la idea de un doble descentramiento del sujeto: respecto del lenguaje, al que no “domina” como un hacedor sino que *adviene* a él, ocupa un lugar de enunciación en cierto modo prefijado, habitado por palabras ajenas —aunque pueda *apropiarse* de ellas mediante, justamente, de una combinatoria peculiar, del género discursivo que utilice, de la expresión de su afectividad— y también descentrado respecto de su inconsciente, que aparece como un límite interno que impide al sujeto realizar su identidad

plena y en el cual el proceso de subjetivación —del cual las narrativas del yo son parte esencial— no será sino el intento, siempre renovado y fracasado, de “olvidar” ese trauma, ese vacío constitutivo. Podemos encontrar aquí una de las razones del despliegue sin pausa del espacio biográfico, configurado por innumerables narrativas en las que el “yo” se enuncia *para* y *por* un otro —de las maneras más diversas, también indirectas, elípticas, enmascaradas—, un gesto que pone en forma —y por ende, en sentido— esa incierta vida que todos llevamos, ese caótico flujo de sensaciones, vivencias, imágenes, palabras y memorias, cuya unidad, como tal, no existe por fuera del relato.

### *El espacio biográfico*

Pero ¿a qué llamamos “espacio biográfico”? En mi definición, no solamente al conjunto de géneros consagrados como tales en el siglo XVIII, a partir, según consensos, de las *Confesiones* de Jean Jacques Rousseau (Lejeune, 1970) —confesiones, biografías, autobiografías, memorias, diarios íntimos, correspondencias—, géneros que marcaron la emergencia del sujeto moderno y la afirmación del individualismo en Occidente, sino también a su enorme expansión contemporánea en formas híbridas, estilos y soportes de la más variada especie: la entrevista, el testimonio, la autoficción, la novela biográfica, el *show* televisivo, el documental *subjetivo*, el teatro como biodrama, innumerables prácticas de las artes visuales y por cierto, la creciente mostración de sí en las redes sociales. Una incesante multiplicación de voces en las cuales los géneros clásicos siguen siendo *best-sellers* y lo vivencial, lo privado y lo íntimo se narran en distintos estilos, desde el registro hipotético de la “propia” experiencia, y adquieren así un suplemento de valor: veracidad, autenticidad, proximidad, presencia (Arfuch, 2002).

Esta tendencia, que marca una verdadera reconfiguración de la subjetividad contemporánea —nunca habremos visto tal énfasis del testimonio, en todas sus variables, tal apasionamiento en dar cuenta “en carne propia” de la eterna travesía del vivir, tal apertura de los espacios más recónditos de la intimidad— no deja de ser sintomática. Por cierto, los medios de comunicación, en su alcance global, así como todas las formas actuales de conectividad, están involucrados en este despliegue, no solo por la clásica obsesión de atisbar la vida de los “ricos y famosos” sino también —y, a veces, sobre todo— por la fagocitación de las vidas comunes, ya sea por medio de la crónica roja o pseudoantropológica, en los ya habituales *talk shows*, *reality shows*, o en esa intensa vida *on line* que transcurre en la web donde nuevas afinidades, relaciones y grupalidades parecen rescatar de la soledad y el anonimato. Sin contar el ya clásico registro de la política, en el que, como advirtieron hace décadas pensadores como Richard Sennett (1978) o Jürgen Habermas (1990), el carisma, la personalidad y la vida privada del candidato o funcionario, convenientemente expuestas en la esfera pública, tienen primacía por sobre lo ideológico y lo programático.

Pero este privilegio de la voz, el cuerpo, la persona —que a veces se transfiere a los borradores, cuadernos de notas, fotografías, objetos ligados a la infancia o a la más absoluta cotidianidad, como lo muestran archivos literarios, publicaciones póstumas de autores, instalaciones, videos y *performances* de las artes visuales—, aparece también en la insistencia en relacionar toda ficción con la “vida real” —de cineastas, dramaturgos, guionistas, novelistas— como si ninguna creación pudiera despegarse en verdad de lo efectivamente vivido. En la investigación social y educativa, por otra parte, y dando cuenta de un anunciado “retorno del sujeto”, se

han intensificado los abordajes cualitativos con acentuación en lo biográfico (entrevistas narrativas, memorias, historias y relatos de vida, trayectorias profesionales) muchas veces sin los resguardos teóricos necesarios, tanto respecto del lenguaje —y su nunca obligada espontaneidad— como del rol configurativo —y no meramente representativo— de las narrativas en el campo de la subjetividad. Volveremos sobre esto.

¿Por qué tal obsesión por esas presencias en letra o en pantalla; por esos *yoes* que afloran en las más variadas inflexiones del discurso, por esas vidas de los otros que atisbamos cual *voyeurs*, con interés mediático, informativo, compasivo, científico, artístico, literario y muchos otros etcéteras no tan positivos...? Dicho de otro modo, si desde la teoría —y también desde nuestra práctica de avezados receptores— no puede sostenerse la creencia de que este tipo de relatos nos asegure verdad, transparencia, autenticidad, espontaneidad, ¿qué ha llevado a ese despliegue sin fin que permite hablar de hoy, de un espacio, de un giro y hasta de una condición biográfica?

Aquí solo podemos aventurar algunas hipótesis. Quizá sea el aire de los tiempos que lleva a una búsqueda exacerbada de individuación en contrapartida de la uniformidad y la monotonía de las vidas en su devenir cotidiano, del anonimato de las redes y los grandes números de las estadísticas. Pero también podemos pensar en una afirmación identitaria, en una búsqueda del propio sentido de la vida mediante esa puesta en orden del relato, en el cual la repetición sin pausa de historias singulares entrama a su vez —de modo ejemplar y ejemplarizante— lo individual, lo social, lo colectivo. Así, la fantasía, a modo de un escenario imaginario, proveerá una suerte de apoyo positivo, un ideal de completitud y autorrealización especialmente valorable en tiempos de incertezas, en los que el futuro —y aún el presente— aparecen como imprevisibles, sobre todo para los más jóvenes. Evidentemente, hay allí un *valor biográfico*, como lo llamó Bajtin, que impulsa tanto el mercado mediático y editorial como la indagación académica. Un plus de valor, podríamos decir, que “no solo puede organizar una narración sobre la vida del otro sino que también ordena la vivencia de la vida misma y la narración de la propia vida de uno; este valor puede ser la forma de comprensión, visión y expresión de la vida propia” (1982, p. 136). Varios aspectos merecen destacarse en este concepto, quizá el que mejor explica la predominancia de lo biográfico en la sociedad contemporánea. En primer lugar, su carácter intersubjetivo, la posibilidad de alentar una sintonía valorativa entre el narrador y su destinatario, tanto respecto de la experiencia —la “vida propia”— como de la “vivencia de la vida misma”, es decir, la dimensión ética de la vida en general. En segundo lugar, su cualidad de *forma*, una puesta en forma —narrativa, expresiva— que es también una puesta en sentido, una “forma de comprensión”. Los valores biográficos son entonces comunes, compartidos entre la vida y el arte, pueden definir los actos prácticos, “son forma y valores de la *estética de la vida*” (1982, p. 136) (cursiva en el original).

Identificación especular que me coloca en el lugar del otro —sin confundirme con él o ella— con mayor cercanía que ante un relato de ficción, por más que todo relato de vida sea inevitablemente ficcional. Es ese valor, esa proximidad que anuda la creencia, si no en los “hechos” (narrados) en *el hecho de una existencia*, lo que hace de las formas biográficas, en la indistinción entre “auto” y “bio” grafías —un yo o un otro yo, no hay diferencia sustancial— una inagotable fuente de atracción e identificación, en preferencia quizá respecto de otras.

En efecto, si el interés por las vidas ajenas es un viejo mecanismo de identificación, cuyo despliegue público provee modelos de conducta

y hasta una pedagogía de las pasiones, también parece ser, en nuestro conflictivo presente, un motor de cohesión y de control social. Así, más allá del *voyeurismo* y la pulsión escópica, las tragedias contemporáneas, “naturales” o producto de esa violencia sin nombre que va de la delincuencia común o las “violencias de Estado”, como las llama Pilar Calveiro (2012), a la guerra perpetua, han hecho de la categoría de víctima una figura reconocible también en el espacio biográfico. Relatos e imágenes, testimonios, biografías de un trazo, que nos recuerdan todo el tiempo la fragilidad del vivir, las múltiples amenazas que nos acechan en el más simple devenir cotidiano y que los medios se encargan de incrementar cada día bajo el latiguillo infatigable de la “inseguridad”.

¿Cómo pensar la cuestión de lo biográfico en el campo de la educación? Por un lado, la investigación educativa ha descubierto, como otras disciplinas, el interés que ofrecen las biografías de los actores, sus trayectorias y los “pequeños relatos” que los involucran, en todo intento de historizar y analizar las prácticas, de dar cuenta de lógicas institucionales y dirimir conflictos de interpretación. Por el otro, y este es el aspecto, creo, menos contemplado y en el que me gustaría insistir, está la cuestión de la biografía en el aula, lo que ella supone en relación con las experiencias de los sujetos en el proceso educativo. Porque en la tensión uniformizadora de la escuela, en su pretensión de universalidad —de criterios, de conceptos, de creación de ciudadanía, de afianzamiento de la nacionalidad— el grupo prima a menudo por sobre las individualidades y los rasgos propios se diluyen en categorizaciones de orden general. Sin embargo, el poder hablar de sí, de la experiencia cotidiana y la trama familiar, de situaciones y conflictos en los distintos ámbitos de pertenencia, es una ayuda invaluable para la creación colectiva y el aprendizaje, al tiempo que el conocimiento recíproco puede aportar justamente al reconocimiento ético de las diferencias —étnicas, religiosas, culturales, de género, etcétera— en tempranas etapas de la formación. La biografía puede integrarse también a la propia expresión creativa en cualquier tema, si se le da un lugar.

### Identidades narrativas

La dimensión ética alienta también en la teoría de la narrativa, que tiene un hito en la analítica de la temporalidad de Paul Ricoeur desplegada en su obra *Tiempo y narración* (1983/84/85), y en otras posteriores. El filósofo se hace cargo allí de una larga tradición de la teoría literaria, sin olvido de la lingüística, la semiótica, el psicoanálisis, la historia y por cierto, la filosofía. Aparece así la idea de un tiempo narrativo, como clase peculiar de discurso (Barthes, 1974), un tiempo cósmico, crónico y psíquico (Benveniste,

1977), conceptos que Ricoeur reelaboró posteriormente para llegar a su propia definición de un “tercer tiempo”, configurado en el relato, capaz de dar cuenta de una *inteligencia narrativa*, que crea cierta unicidad del tiempo histórico en el cual el ser humano puede situar su propia experiencia en un *antes* y un *después*.

La idea de que la temporalidad —el tiempo humano— solo es aprehensible en la narración, de que todo relato supone una “puesta en forma” que es a la vez una puesta en sentido y que, por ende, es el relato/la temporalidad lo que da sentido tanto a la historia como a la ficción, al testimonio o la autobiografía, introduce en el pensamiento teórico lo que podríamos llamar “el giro narrativo”, que lleva de la teoría literaria a la filosofía, con sus respectivas herramientas conceptuales y en apertura al diálogo con otras disciplinas —la antropología, la sociología, la historia, la teoría política— susceptibles a su vez de aportar sus propios instrumentos. La narrativa como cercana a la experiencia, como inscripción, traza, huella, delinea prioritariamente un espacio ético, que es en verdad el norte de su indagación. Por eso, no solo en la formulación del filósofo sino también en otros desarrollos “narrativistas” no necesariamente coincidentes —los trabajos de Arthur C. Danto (1989) o de Hayden White, por ejemplo (1992, 2010)—, la narrativa no consiste meramente en dar estatuto de verdad o de documento fehaciente a anécdotas o “supercherías”, como algunos positivistas enfáticos alegan, sino en valorizar justamente la narratividad —puesta bajo distancia crítica y análisis de sus procedimientos— como uno de los modos posibles —y confrontables con todo otro tipo de vestigio o registro documental— de aproximarse al conocimiento por medio de la práctica del relato, la más extendidamente democrática de la humanidad.

Si, como postura teórica, la narrativa recoge el primigenio sentido ético presente ya en el cuento popular desde sus más remotas expresiones, como perspectiva analítica se aleja de toda ingenuidad respecto del lenguaje y la comunicación, la supuesta espontaneidad del decir, la adhesión inmediata a la voz del testigo o el prestigio de la palabra autorizada. Por el contrario, repara justamente, más allá de la enunciación y de los mecanismos usuales de análisis discursivo, en el componente *narrativo*, es decir, cómo se cuenta una historia, cómo se articula la temporalidad en el relato, cuál es el principio que se postula, cómo se entranan tiempos múltiples en la memoria, cómo se distribuyen los personajes y las voces, qué aspectos se enfatizan o se desdibujan, qué causalidades —o casualidades— sostienen el desarrollo de la trama, qué zonas quedan en silencio o en penumbra... Una tarea por demás reveladora, que torna significantes aspectos que pasarían, en una lectura poco atenta,

totalmente desapercibidos. Aunque parezca obvio, cabe decir que todos estos aspectos también son analizables en la narrativa audiovisual y que el propio concepto de “narrativa” comprende todos los registros significantes y no solamente la palabra. Por eso, un gran relato, como la nación o la nacionalidad, por ejemplo, puede ser estudiado desde esta perspectiva incluyendo la multiplicidad de sus registros: palabra, imagen, gesto, mito, rito... El ejemplo nos lleva no azarosamente a un territorio afín, tanto en la reflexión del filósofo como en mi propio trabajo de los últimos años: el de la identidad/identificación, entendida no como un conjunto de atributos inmutables o una esencia, sino como un proceso abierto a la temporalidad y por ende, a la transformación, la interacción, la fluctuación. Ricoeur propone el concepto de *identidad narrativa* para pensar tanto la identidad personal como la colectiva en el modo de la narración, distanciándose así del esencialismo y postulando justamente la figura del intervalo como la más afín: en el intervalo entre dos polos hipotéticos, mismidad —el/lo mismo— e ipseidad —el sí mismo/otro— se despliega la identidad narrativa, a veces más próxima a uno u otro polo pero sin fijarse nunca en ellos. Oscilación entre el autorreconocimiento de lo que permanece durante toda nuestra vida —el documento de identidad o la firma darían prueba de ello— y lo que se revela como un devenir-otro, que muestra precisamente, en sus innumerables facetas, la heterogeneidad constitutiva de cada ser.

Esta consideración de la diversidad en la configuración misma del sujeto, así como la articulación entre la biografía personal y las trayectorias y memorias colectivas son de toda importancia para una definición no esencialista de las identidades, que atienda a su cualidad relacional, contingente, al *devenir más que al ser* (Hall, 1996), eludiendo cristalizaciones o definiciones *a priori* según categorías inmutables —etnia, color, raza, nacionalidad, sexo/género, religión, clase, etcétera—. Por otra parte, la fluidez contemporánea en cuanto a las coordenadas culturales, los tránsitos geográficos, la lejanía de lo propio en los términos existenciales del “hogar” —tierra natal, casa familiar, lengua materna— tornan problemáticas las definiciones de una pertenencia, haciendo de la identidad un significante múltiple o aun, indecible: ser chicano o mexicano en Estados Unidos, ser indio o turco en Londres, haber nacido “allí” pero guardar la lengua y el corazón “aquí”, un “allí” mítico, al que siempre se “vuelve” como Ulises, para encontrar que ya nada es lo mismo o bien para darse cuenta de que no se es en verdad plenamente ni de aquí ni de allí.

Esta concepción señala a las narrativas como consustanciales al campo de la educación y, por ende, a la investigación cualitativa en ese terreno: pequeños relatos, historias de vida, experiencias, autobiografías, testimonios, búsquedas identitarias, trayectorias, recuperación de memorias familiares o grupales. Como ya señalamos, la dimensión ética es aquí fundamental: un principio de equidad del discurso que hace a esos pequeños relatos, a esas voces que se entran en la escena de la transmisión, protagonistas reconocibles y valorados en el juego de la interacción. La inclusión en el diálogo se revela así como el primer paso de la inclusión, a secas. Porque, más allá de los condicionamientos sociales y materiales que trazan asimetrías y desigualdades, la restricción de la palabra —o el silenciamiento de la voz— imponen un límite simbólico difícilmente franqueable. Permitir que esa palabra tome cuerpo, fluya, dé lugar a la expresión de la subjetividad y por ende de la diferencia —y no intentar reponer, aun “literalmente” la “voz del otro”— me parece un primer gesto necesario al reconocimiento, un significante esencial en el momento presente, en el cual la discriminación y la xenofobia, la violencia física y discursiva parecen triunfar en todo tipo de escenarios.

## A modo de conclusión

Quizá esta perspectiva, con una fuerte impronta en los afectos, permita en cierto modo aproximarnos aun en modesta medida, a esos grandes objetivos que pueden enunciarse, genéricamente, como “una educación para la paz”. Y competir quizá con la colonización que los medios hacen del espacio/tiempo del pensamiento y la afectividad, sobre todo en niños y jóvenes, y también con viejas lógicas institucionales respecto del saber, el poder y la autoridad. Y resistir el embate que las disciplinas humanísticas y las ciencias sociales en particular soportan, en nuestro mundo globalizado, como consecuencia de las lógicas del neoliberalismo, su concepción pragmática del mercado y su rechazo a toda dimensión de pensamiento crítico. Lógicas que apuntan a la capacidad adaptativa —precisamente a las reglas de ese mercado—, a la formación de técnicos o expertos según las necesidades de la producción y la competitividad y no al desarrollo armónico de las capacidades reflexivas y creativas de los sujetos y de los pueblos. Este es uno de los desafíos más rotundos que enfrentan hoy las políticas públicas integradoras en relación con la educación superior, que también nos concierne en este espacio: el de proveer, en una amplia gama de inclusión, sujetos críticos con una fuerte formación académica y profesional acorde a los nuevos tiempos pero también con una voluntad de aportar desde ese saber a una mayor equidad en las condiciones sociales de existencia.

## Agradecimientos

Ante todo, quiero agradecer al decano de la Facultad de Educación, Padre José Leonardo Rincón-Contreras; al director del Departamento de Formación, Jorge Alberto Zárate-Durán y a la profesora Luz Marina Lara-Salcedo la invitación a compartir con ustedes un momento tan importante en la vida de la universidad como es el comienzo de un nuevo ciclo lectivo, el reencuentro con el saber, el pensamiento crítico, la investigación, y en una circunstancia tan promisoria para nuestro país como es la culminación de las negociaciones de paz en los acuerdos que se firmarán en los próximos meses, y que celebro, como argentina, como un aporte importante para la paz en nuestra América Latina.

## Sobre la autora

**Leonor Arfuch** es profesora titular e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, UBA. Profesora invitada de universidades de América y Europa, autora de varios libros, entre ellos *La entrevista, una invención dialógica* (1995; 2010); *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (2002; 2005); *Crítica cultural entre política y poética* (2008) y *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites* (2013).

## Referencias

- Adorno, T. (1966). *La educación después de Auschwitz*. Conferencia originalmente realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966; se publicó en *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart, Frankfurt*, 1967, p. 111 y siguientes. Recuperado de [http://www.ddooss.org/articulos/textos/Theodor\\_W\\_Adorno.htm](http://www.ddooss.org/articulos/textos/Theodor_W_Adorno.htm)
- Agamben, G. (23 diciembre 2015). *Del'Etat de droit à l'Etat de sécurité. Le Monde*. Recuperado de [http://www.lemonde.fr/idees/article/2015/12/23/de-l-etat-de-droit-a-l-etat-de-securite\\_4836816\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2015/12/23/de-l-etat-de-droit-a-l-etat-de-securite_4836816_3232.html)

- Alba, A. de (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE-UNAM.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Argentina, Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, CONADEP (1984). *Nunca Más*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA. Recuperado de <http://www.desaparecidos.org/arg/conadep/nuncamas/>
- Argentina (1985). *Diario del Juicio*. Recuperado de <http://www.memoriaabierta.org.ar/juicioalasjuntas/>, [http://www.perfil.com/medios/descargue-gratis-el-diario-del-juicio-0501-0044.phtml?utm\\_source=redir\\_url\\_legacy](http://www.perfil.com/medios/descargue-gratis-el-diario-del-juicio-0501-0044.phtml?utm_source=redir_url_legacy)
- Austin, J. L. [1962] (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. [1979] (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. [1966] (1974). Introducción al análisis estructural de los relatos. En *Comunicaciones. Análisis estructural del relato*, 9-43. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Benveniste, É. [1966] (1983). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. [1977] (1983). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Butler, J. (2007). *Vida precaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Calveiro, P. (2012). *Violencias de Estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cavareiro, A. (2009). *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. México: Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, Iztapalapa.
- Danto, A. (1989). *Historia y narración*. Barcelona: Paidós.
- Derrida, J. (1987). Tímpano. En *Márgenes de la filosofía*, 15-35. Madrid: Cátedra.
- Diario Página/12, Redacción País (31 de enero de 2016). *Escuela y Memoria*. Diario *Página/12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-291504-2016-01-31.html>
- Ducrot, O. (1980). *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.
- Dussel, I. (2015). Ponencia Modos de hacer escuela en la cultura digital. En Nina Alejandra Cabra-Ayala & Ruth Nélide Pinilla-Enciso (eds.). *Saberes Nómadas*, Memorias del Seminario Internacional Saberes Nómadas: Derivas del Pensamiento Propio, Bogotá, 21, 22 y 23 de octubre de 2015. Bogotá: Editorial de la Universidad Central de Colombia, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO.
- Forti, S. (30 de enero de 2016). ¿Estamos ante el mal absoluto? *Revista Cultural* Ñ, *Diario Clarín*. Buenos Aires. Recuperado de [http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/mal-absoluto\\_0\\_1513648630.html](http://www.revistaenie.clarin.com/ideas/mal-absoluto_0_1513648630.html)
- Habermas, J. (1990). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Halbwachs, M. E. [1941] (1992). *On Collective Memory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hall, S. (1996). Who needs identity? En Stuart Hall & Paul du Gay (eds.). *Questions of Cultural Identity*, 1-18. London: Sage.
- Lejeune, P. (1970). *Le pacte autobiographique*. Paris: Editions du Seuil.
- OXFAM (18 de enero de 2016). *Una economía al servicio del 1%. Acabar con los privilegios y la concentración de poder para frenar la desigualdad extrema*. Informe de Oxfam. Recuperado de <https://www.oxfam.org/es/publicaciones/una-economia-al-servicio-del-1-acabar-con-los-privilegios-y-la-concentracion-de-poder-para-frenar-la-desigualdad-extrema>

oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file\_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-es\_0.pdf

Ricoeur, P. (1983) (1984) (1985). *Temps et récit*, Tomos I, II y III. Paris, Editions du Seuil.

Roffé, M. (2009). *Floating Lanterns*. Edición bilingüe (Anna Deeny, trad. al inglés), Bristol, United Kingdom: Shearsman Books.

Sennett, R. [1978] (1992). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península. Recuperado de [http://www.dooos.org/libros/Richard\\_Sennett.pdf](http://www.dooos.org/libros/Richard_Sennett.pdf)

Sloterdijk, P. (2010). *Actio in Distans*. Sobre las formas de producción territorial del mundo. En Gabriel Aranzueque (ed.). *Ontología de la distancia. Filosofías de la comunicación en la era telemática*, 141-167. Madrid: Abada Editores.

White, H. [1987] (1992). *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós.

White, H. (2010). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Buenos Aires: Prometeo.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, Editorial Crítica.