

ISBN 979-12-5965-477-9



9 791259 654779

Quaderni del Dipartimento di Linguistica  
n. 31/2023-24

Quaderni del Dipartimento di Linguistica  
Università della Calabria

n. 31/2023-24



CACUCCI  EDITORE  
BARI

---

**Quaderni del Dipartimento di Linguistica  
Università della Calabria**

---

n. 31/2023-24

**Direttore**

Roberto Guarasci, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

**Comitato scientifico**

Francesco Altimari, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Mario Caligiuri, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Carlo Spartaco Capogreco, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Mario Caterini, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Angela Costabile, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Belinda Crawford, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Ines Crispini, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Maria Mirabelli, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Luciano Romito, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Anna Rovella, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

Giuseppe Spadafora, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

**Responsabile di redazione**

Assunta Caruso, U<sub>NIVERSITÀ DELLA CALABRIA</sub>

# Quaderni del Dipartimento di Linguistica

## Università della Calabria

La rivista “Quaderni del Dipartimento di Linguistica” è una rivista scientifica inherente gli ambiti di ricerca del Dipartimento di Culture, Educazione e Società ed è censita dall’ANVUR per l’Area 10 – Scienze dell’antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche e l’Area 11 – Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche.

Lo scopo della rivista è di creare un’occasione in cui studiosi, docenti e ricercatori possano condividere idee sulla ricerca e didattica svolta nel campo di studio proposto, attraverso uno sguardo collaborativo e innovativo. La rivista include diverse sotto-aree con l’intento di incoraggiare la condizione di una più ampia gamma di esperienze, risultati, scambi di idee. I contributi potranno essere presentati in diverse lingue allo scopo di rafforzare l’aspetto multilingue della rivista ed evidenziare la pluralità di culture e stili comunicativi con i quali la comunità universitaria entra in contatto durante la quotidianità accademica.



*Quaderni del Dipartimento di Linguistica*  
UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA  
**31/2023-24**

**Echi di cittadinanza. Ricerca, esperienze e  
contaminazioni tra Calabria e Argentina.**

*a cura di*  
Silvia Morelli  
Anna Rovella  
Mario Francisco Benvenuto  
Rossella Michienzi



---

**PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA**

---

© 2024 Cacucci Editore – Bari  
Via Nicolai, 39 – 70122 Bari – Tel. 080/5214220  
<http://www.cacuccieditore.it> e-mail: [info@cacucci.it](mailto:info@cacucci.it)

Ai sensi della legge sui diritti d'Autore e del codice civile è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso con qualsiasi mezzo, elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, microfilms, registrazioni o altro, senza il consenso dell'autore e dell'editore.

# Sommario

Introduzione	9
<i>Silvia Morelli</i> , Premisa	11
<i>Maria Giuseppina Bartolo</i> , Interventi <i>Evidence-Based</i> per prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo	13
<i>Francesco Craig</i> , Autolesionismo non suicidario come manifestazioni del malessere psicologico adolescenziale	33
<i>Anna Lisa Palermi</i> , La fenomenologia del bullismo e del cyberbullying a scuola	47
<i>Natalia Forlini, Fernando Fariás</i> , El impacto subjetivo del trabajo grupal en el ámbito educativo	65
<i>Verónica Torres, Guillermo Dezorzi</i> , La adolescencia desde una concepción del sujeto	75
<i>Mario F. Benvenuto, Rossella Michienzi</i> , Escenarios inéditos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de Lenguas Extranjeras	95
<i>Donata Chiricò</i> , L'educazione democratica alla prova della sordità	119
<i>Paula Marini, Franco Carbonari</i> , Temporalidades, vínculos y lo escolar en el presente	133
<i>Lucia Montesanti, Francesca Veltri</i> , Politiche di protezione e processi di socializzazione dei minori non accompagnati in Italia, tra impegno civile e prospettive giuridiche	157
<i>Rocco Servidio, Martina Basilico</i> , Il gioco online problematico: uno studio esplorativo	183
<i>María Isabel Pozzo</i> , Prolegómenos para el diálogo intercultural y la comunicación científica en educación	227
<i>Giovanna Vingelli</i> , L'educazione alla sessualità	253
<i>Paula Caldo</i> , ¿Dónde están las mujeres en los archivos?	277
<i>Martin Critelli</i> , L'applicazione di reti neurali convoluzionali per l'estrazione automatica della conoscenza dei beni culturali da archivi multimediali	297
<i>Adriana Hereñú</i> , Socialización de experiencias de indagación en fuentes documentales y testimonios como enfoque metodológico en investigación educativa	309
<i>Claudia Lanza</i> , Dal riconoscimento della scrittura manuale alla categorizzazione automatica dei dati	331
<i>Anna Rovella</i> , Resilienti o persistenti?	343



# Socialización de experiencias de indagación en fuentes documentales y testimonios como enfoque metodológico en investigación educativa

Adriana Hereñú\*

**Abstract:** This article refers to the use of diverse types of sources for the research in the field of social sciences, especially the life stories and research in archival documents, based on my own research experiences in the history of education. Firstly, the article presents an approach to the theoretical problems about the need for memory and archival policies; and then, methodological notions related to the constitution and analysis of archival documentary and work with testimonies as relevant sources of research are introduced.

**Keywords:** Investigación, Educación, Archivos, Testimonios, Experiencia.

## 1. Consideraciones acerca de las memorias y los olvidos

Cuando buscaba algún fundamento de esa comunidad ideal solo encontraba el conflicto, los rasgos de una sociedad atravesada por la división y la discordia. Pero no renunciaba al ejercicio de una iluminación desde la incertidumbre, no renunciaba a seguir escarbando, afinando las preguntas que incomodan y horadan las certezas.

Hugo Vezetti, *introducción a H. Schmucler (2019), La memoria entre la política y la ética.*

La memoria como problemática comienza a tener centralidad luego de la bisagra histórica que significó la Segunda Guerra Mundial. A partir de ese acontecimiento de consecuencias universales, comenzaron a visualizarse otros genocidios que se dieron anteriormente como por ejemplo el genocidio armenio. En la década del 80 las discusiones ligadas a la necesi-

---

\* Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. adrihere5@gmail.com

dad e importancia de sostener la memoria individual y colectiva se hacen visibles, especialmente en Argentina, a partir de los juicios por crímenes de lesa humanidad que se llevaron a cabo durante la trágica y cruenta dictadura militar.

Memoria y olvido no denotan posicionamientos determinados por el solo hecho de nombrarse, hay diferentes maneras de componer ese binomio y esa es la dimensión de la complejidad que implican. A pesar de los intentos del poder político por imponer el olvido con leyes de amnistía denominadas “Ley de punto final” de 1986 y “Ley de obediencia debida” de 1987 y del «deseo de una parte de la sociedad de dar vuelta la página definitivamente, el olvido se reveló imposible» (Bruno Groppo 2002, 188). Aunque podemos advertir otros eventos trágicos en nuestra historia nacional, sin dudas la última dictadura argentina retorna incesantemente en sus imágenes de peligrosidad y barbarie. O como diría Jelin, se trata de «la persistencia de un pasado que no quiere pasar» (2002, 1).

Pensar en la memoria, implica centrarnos necesariamente en el problema de una transmisión cultural. ¿Qué significa un holocausto, acaso se mide por la cantidad de víctimas que se producen? ¿Es más importante el holocausto judío de la segunda guerra mundial, el genocidio armenio, o el genocidio de la colonización española a América, o el golpe del 76 en Argentina? ¿Cuál es el peso que deben tener los acontecimientos para que ese hecho se recuerde? Sin embargo, y a pesar de que la sociedad, a través de múltiples espacios de resistencia, preserva la memoria de esos acontecimientos trágicos, hay algo del olvido que se cuela en las líneas de fuga de la transmisión cultural. Los sobrevivientes, a veces, hacen referencia a cierta necesidad de olvido. ¿Qué es lo que hay que olvidar? ¿Será el resentimiento que nos deja rumiando un dolor que sólo a fuerza de tramitarse como resistencia, lucha y pedido de justicia logra sanar las heridas del horror?

¿Cuál debería ser la estética de la memoria para que sea posible olvidar el resentimiento que impide la transmisión lograda de una conciencia democrática que garantice que el horror no vuelva a repetirse?

¿Acaso tiene sentido oponer memoria y olvido, como solemos hacer, admitiendo en el mejor de los casos que el olvido viene a ser la inevitable deficiencia de la memoria misma? ¿No sería mejor, en lugar de contraponerlos, sostener la paradoja que implica el binomio memorias-olvidos?

La memoria de una sociedad se negocia desde el centro mismo de las creencias, de las costumbres, de los rituales que constituyen la transmisión cultural de una sociedad.

Una escritora, en el exilio francés desde los diez años, decide a los cuarenta y tantos, escribir su propia historia como hija de militantes políticos en la clandestinidad. A modo de confesión dice que en un esfuerzo de memoria hablará de la Argentina de los montoneros<sup>1</sup>, de la dictadura y del terror. Desde la altura de la niña que fue, escribe un relato conmovedor evidenciando el sentir de estos niños en ese momento de nuestra historia. Agrega que su esfuerzo «no es tanto por recordar como por ver si consigue, al cabo, de una vez, olvidar un poco» (Alcoba 2010, 4)<sup>2</sup>

La narración del pasado es un hecho que nos adentra en el recuerdo ineludible de la propia vida; no hay posibilidad de escapar a la memoria porque el recuerdo irrumpió involuntariamente en lo cotidiano de nuestra existencia. Reflexionar sobre la muerte como consecuencia de un arrebato violento por parte del Estado, especialmente en la historia reciente de nuestro país es relevante para que nos preguntemos cómo evocar, con qué instrumentos, no solo a los ausentes, sino las condiciones que hicieron posible que tales hechos sucedieran.

En su trabajo sobre las fotografías y el mal, Susan Sontag reflexiona acerca del impacto que producen las imágenes del horror y señala algo que merece ser traído aquí porque coloca el acento en la reflexión que deben provocar las imágenes. Sontag (1977) plantea que el problema no reside en que la gente recuerde a través de fotografías, sino que recuerde solo fotografías. De esta forma se evita que el recuerdo eclipse otras formas de comprensión y de memoria. Las obras que intenten evocar el pasado signado por la barbarie deberían tener la capacidad de que al mirarlas o leerlas podamos comprender no todo lo que ha ocurrido, sino que algo ha ocurrido, que no nos es ajeno y que nos pertenece como parte integrante de una comunidad. De otro modo, las imágenes corren el riesgo de quedar congeladas en un pretérito inaprensible que no nos involucra dejándonos gozar tranquilos de este presente aparentemente sin acechanzas.

Si la escuela se propone transmitir unos saberes ligados al ejercicio de la memoria sobre los trágicos acontecimientos ocurridos durante la última dictadura argentina, como así también a construir conciencia histórica so-

<sup>1</sup> La agrupación política Montoneros se creó el 30 de mayo de 1970 como una agrupación de la juventud afiliada al Partido Justicialista. A partir de esa fecha se hizo pública su aparición a través de diversas acciones. Luego, al radicalizarse sus posicionamientos políticos, se constituyó como grupo armado y parte de ese movimiento pasó a la clandestinidad. Estos acontecimientos según Lorenz (2017) configuraron a los actores de la década del 70 cuyo hito trágico es la dictadura cívico militar del 76.

<sup>2</sup> En esta novela la autora recrea, desde la niña que fue, cómo era vivir en la clandestinidad en plena dictadura en Argentina.

bre los hechos acontecidos para vislumbrar continuidades y rupturas, tendríamos que cuestionarnos, al menos, cuánto de lo que hacemos, decimos, fomentamos, contribuye con el desarrollo de un trabajo del pensamiento. ¿Qué les pedimos a los niños, a los jóvenes, sólo que recuerden o también que comprendan?

No hay una sola memoria; hay distintas memorias con diferentes intensidades en cada sociedad humana; algunos pretenden desplegar un manto de olvido y de perdón sobre las tragedias más crueles de la historia, mientras otros creen fervientemente en la necesidad de recordar para contrarrestar cualquier intento de repetición de lo mismo. A partir de una representación que se propone del pasado, se construye una identidad colectiva desde determinado posicionamiento ideológico político.

En tanto las memorias no son el pasado acontecido sino los sentidos e interpretaciones que grupos humanos atribuyen a ese pasado, no puede haber una única memoria. Tampoco puede cristalizarse como algo igual a sí mismo y ahistórico. El pasado cobra sentido en otro presente, en situaciones y escenarios cambiantes en los cuales los diversos actores participan y disputan poder – político, cultural, simbólico, social –. No hay eternidades sino historias, con apelaciones e interpretaciones del pasado que – aunque los participantes lo deseen o lo crean – no pueden ser definitivos o cerrados. Podrán transformarse en el futuro. (Jelin 2024, 3).

En este sentido, una política de las memorias es una acción deliberada, establecida por los gobiernos o por otros actores políticos o sociales con el objetivo de conservar, transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes. La política de las memorias, a través de decisiones legales y organizativas, reconstruye el pasado en función de los problemas y las preocupaciones del presente, siempre desde un posicionamiento político e ideológico determinado.

## 2. Investigación a partir de documentos de archivo

Los sitios de memoria, dentro de los cuales podríamos incluir a los archivos, no sirven por sí mismos si sólo se reducen a la tarea de evocar; hay innumerables ejemplos de pueblos abanderados en el ejercicio de la memoria colectiva que aun así han cometido barbaries atroces peores que aquellas que se empeñan en no olvidar. Un archivo sirve para investigar y también, entre otras cosas, para proponer propuestas educativas que enseñen a niños, niñas y jóvenes el cuidado de la vida propia y ajena; que

muestre cómo el dogmatismo colabora con la idea de totalitarismo, que la obsecuencia frena al pensamiento; que el pensamiento es múltiple y se construye colectivamente. Un archivo es una prueba fehaciente de lo sucedido en determinado momento y lugar que, combinado con otras fuentes, habilita la posibilidad de interpretaciones mejor sustentadas.

Conocer la normativa vinculada a los archivos y a los documentos que éstos contienen no debería resultar tedioso, apabullante o paralizante sino todo lo contrario, porque nos permite movernos con soltura y aprovechar convenientemente la gran variedad de herramientas que contienen. Un archivo posibilita bucear, moverse en distintos registros de elementos escritos, imágenes, filmes, audios. También permiten proponer alternativas y procedimientos, así como pedir, reclamar, justificar el acceso si se es usuario, conocer las implicancias y ser responsable de las mismas al utilizar los documentos de archivo en distintos medios o con diferentes fines; por ejemplo, utilizarlos como fuentes de investigación o publicarlos directamente; utilizarlos en productos con fines educativos o culturales, etc.

Hasta el año 2016, la legislación vigente en Argentina era la Ley 15930 del año 1961 que instituía al Archivo General de la Nación (AGN) como órgano rector en materia archivística y establecía su supervisión sobre todos los archivos administrativos de la Nación. Respecto de los fondos de origen privado esta ley prescribía que los archivos oficiales debían ocuparse de tener un registro de la documentación histórica perteneciente a individuos particulares e incluía en esta categoría las cartas, diarios, autobiografías, memorias y otros documentos personales. Sin embargo, este aspecto de la ley nunca fue reglamentado. En el año 2006 se aprobó la ley 26.134 que, entre otras cosas, dejó sin efecto el carácter secreto o reservado de toda ley que hubiera sido sancionada con tal condición, se ordenó la publicación de esas leyes en el Boletín Oficial y se prohibió el dictado de leyes con ese carácter secreto. Sin embargo, siguen existiendo en el país otro tipo de documentos como decretos, resoluciones ministeriales, expedientes y otras series documentales con la clasificación de secretas, confidenciales o reservadas. A esta situación se suma el hecho de que los documentos así clasificados están regulados a su vez por normas clasificadas. Frente a esta situación, distintas instituciones han buscado soluciones coyunturales como, por ejemplo, solicitar autorización al organismo productor de los documentos en cuestión para darlos a consulta. Actualmente se encuentra en vigencia la ley 25.326 /16 que tiene por objeto la protección integral de datos. Lo más importante de esta ley es que establece el derecho de la ciudadanía a acceder a la documentación producida en todos los organis-

mos de la administración pública nacional. Esta premisa fundamental se vincula al principio de transparencia de la gestión pública. La existencia de esta ley da pie para una propuesta y actitud activa tanto por parte de quienes trabajan en archivos con relación a la necesidad de identificar, organizar y describir la documentación con la que se trabaja, como por parte de usuarios (ciudadanos en general, investigadores, docentes, etc.) para acceder a la misma.

Las reglamentaciones que regulan el trabajo con archivos provocan preocupaciones e intervenciones públicas como la declaración de la Asociación Argentina de Investigadores en Historia (ASAIH) con el Petitorio de Resguardo del Patrimonio Histórico Nacional. Resulta muy interesante que una asociación de investigadores alerte sobre la producción actual de documentación y las decisiones políticas y administrativas vinculadas a su guarda y/o destrucción. Además, demuestra, en la práctica, la posibilidad de que la comunidad de investigadores pueda reclamar y proponer una respuesta activa respecto de las políticas archivísticas en el país. Este es un asunto relevante ya que la documentación administrativa actual es, sin dudas, documentación histórica del futuro. Es indudable que la existencia de los archivos nacionales donde se guardan evidencias del pasado que se resignifican en el presente, son lugares de reafirmación del Estado-Nación, tal como lo expresa Jelin, «Una vez establecidos los archivos y fondos documentales oficiales, sus historias reiteran las controversias y disputas sobre sus límites» (2024, 191).

Si consideramos los trabajos de investigación de perspectiva histórica vemos que allí se verifica especialmente la importancia del análisis de documentos de archivo ya que otorgan un respaldo documental objetivo y potente para triangular con otras técnicas de recolección de datos. Al respecto Ricoeur (2015) plantea algunas consideraciones sobre la objetividad científica de la historia que podemos aplicar a la indagación en archivos. La objetividad debe tomarse en un sentido epistemológico estricto, dice, ya que es objetivo aquello que el pensamiento metódico elaborado y ordenado puede hacer comprender, pero, aclara, que esto no quiere decir que la objetividad de las Ciencias Naturales sea la misma que la de las Ciencias Sociales. «Existen tantos niveles de objetividad como comportamientos metódicos» (29). A su vez es loable esperar de un estudio historiográfico una cierta subjetividad que sea apropiada a la objetividad que le conviene a la historia. La define como una subjetividad implicada para la objetividad que se espera. Encontrarse con unas huellas del pasado en los documentos de un archivo implica reconstruir esas situaciones o esos acontecimientos.

«El documento no era un documento antes de que el historiador haya pensado en hacerle una pregunta y de esa misma manera el historiador instituye por así decir un documento hacia atrás y a partir de su observación y de ese modo instituye hechos históricos» (Ricoeur 2015, 32). Entonces no se trata de revivir los hechos tal como fueron sino de reconstituirlos en una nueva composición que siempre es una nueva narrativa. ¿Qué dicen esos documentos al formularles preguntas? ¿Para qué pueden ayudar en el presente?

El investigador realiza una elección racional, constituyendo un primer rasgo que Ricoeur (2015) llama «juicio de importancia» de modo que analiza los hechos y acontecimientos considerados importantes según su propio criterio. Por consiguiente, es aquí donde la calidad del interrogador interesa en la selección misma de los documentos analizados. Otro rasgo es la «causalidad», o sea que para sus explicaciones el historiador está obligado a usar varios esquemas explicativos y no todos constituyen causas de los hechos que analiza. “El historiador practica modos de explicaciones que exceden su reflexión” (Ricoeur 2015, 36). Además, está la «distancia histórica» a que se nombra lo que ha sido con la dificultad del lenguaje actual de nombrar hechos, instituciones, cosas, actitudes que ya no existen «sino usando similitudes funcionales que se corregirán luego por diferenciación» (36-37). Este es el sentido ambiguo e inexacto de la tarea de historiar en la que, señala Ricoeur (2015), el historiador debe asumir una actitud de extrañamiento para conocer y comprender hipotéticamente otro presente al que se transporta y que constituye desde ese momento «su presente de referencia, como el centro de perspectiva temporal: hay un futuro de ese presente, que está hecho de la espera, de la ignorancia, de las previsiones, de los temores de los hombres de entonces y no de lo que nosotros sabemos que ocurrió» (37). Por lo tanto, hay una especie de imaginación temporal que se pone en marcha para reportar ese otro presente y también hay un cuidado de los sujetos que vivieron ese presente, sus afectos, sus pensamientos, sus acciones. No hay manera de encontrarse con esos otros humanos y sus circunstancias vitales sin el bagaje propio, sin la propia sensibilidad para interesarse, aunque no se comparten las posiciones o los valores evidentes que se despliegan.

La subjetividad puesta en juego por el investigador en general en las ciencias sociales le permite, a través del juicio de importancia, el complejo de esquemas de causalidad, la transferencia a otro presente imaginado, la simpatía por otros humanos, por otros valores, tener la capacidad de contar con distintos matices que enriquecen su estudio. De modo que la ob-

jetividad no se presenta como opuesta a la subjetividad, así como tampoco lo es la sensibilidad respecto de la racionalidad. Se trata entonces de una objetividad no sólo lógica sino también ética.

### 3. Investigación a partir de testimonios

Narrar historias siempre ha sido el arte de volver a narrarlas, y este se pierde si las historias ya no se retienen. Se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se imprime en él lo escuchado.

Cuando el ritmo de su trabajo se ha posesionado de él, escucha las historias de modo tal que de suyo le es concedido el don de narrarlas. Así, pues, está constituida la red en que descansa el don de narrar. Así se deshace hoy por todos sus cabos, después de que se anudara, hace milenios en el círculo de las formas más antiguas de artesanía.

Walter Benjamin, *El Narrador*.

Hay narrativas que cuentan historias vividas por los niños que en los trágicos años de la dictadura vivieron con sus padres o sin ellos, en la clandestinidad, en el exilio, en una situación de alerta permanente que imponía un modo de existencia sobresaltado. ¿Cómo eran las escuelas a las que concurrían? ¿Qué sabían sus maestros? ¿Cómo los acompañaban en su particular modo de vivir? ¿Cómo transitaron esos años de infancia? ¿Qué sentimientos los rondaron? Algunas novelas y trabajos de investigación dan cuenta de esas vivencias.<sup>3</sup> Desentrañar los indicios de cómo se transmitió a esos niños una realidad macabra en la que ellos mismos estaban inmersos, a merced del peligro, es un asunto interesante. Sin embargo, muchas de esas historias mínimas no han sido escritas ni en relatos, ni en novelas, ni en

---

<sup>3</sup> Mi propia experiencia en trabajos de investigación histórica da cuenta de la triangulación entre indagación en archivos y enfoques narrativos y biográficos. Algunos de ellos que refieren a la época de la dictadura y se encuentran disponibles en sitios digitales: Hereñú, A. 2018. Continuidades y rupturas en la política de educación inicial santafesina (1976-1986). En Kaufmann, C. (Coord.) *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*. Salamanca: FahrenHouse. <https://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/28>

Hereñú, A. 2022 Mesas de trabajo: un intento de construcción curricular colectiva: Santa Fe 1984. En Riveros, S. (2022) Comp. *Historia de la educación argentina reciente. Memorias, enseñanzas, investigaciones*. NEU Nueva Editorial Universitaria: Universidad Nacional de San Luis. Archivo Digital: <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/Memoria-Ensen%CC%83-Investig-online.pdf>.

cuentos; son apenas recordadas por un círculo familiar y social pequeño, constituyendo íntimas historias de vida.<sup>4</sup>

En la fundamentación teórica de las historias de vida como técnica de investigación cualitativa, es preciso delimitar y precisar otras técnicas de carácter biográfico. Se pueden considerar las siguientes:

Las *historias de vida* se consideran como una técnica que consiste en recuperar la narrativa de una persona tal como la cuenta al investigador; y que éste recoge lo más fielmente posible. Aquí es el investigador quien construye la historia de alguien como un producto final de su investigación. También existen otras técnicas que pueden combinarse:

- *Biograma*: es un conjunto de narraciones de tipo biográfico, de distintos sujetos que se usan para un estudio de carácter comparativo.
- *Diarios*: recogen la vivencia inmediata y tienen la ventaja de atenuar los efectos de la pérdida de memoria. – *Cartas o epistolarios*: se usan cuando se quiere conocer con cierta profundidad la relación de interacción entre distintos sujetos; pueden ser, informativas, ceremoniales, sentimentales, de negocios.
- *Literatura basada en hechos reales*: se trata de novelas de ficción pero que trata sobre hechos reales investigados por el autor.
- *Fotografías, películas*: son utilizadas ampliamente para mostrar en toda su realidad determinados hechos sociales.

El marco metodológico de enfoques cualitativos en educación es una tendencia que se instala desde la década del 70 cuyo objetivo es conocer los complejos procesos educativos con el fin de favorecer su comprensión y responder a necesidades e intereses de actores involucrados. Su objeto básico es describir e interpretar más que medir y predecir. Interesan los significados sociales, los procesos de pensamiento y en este sentido utiliza técnicas como la observación participante y no participante, las entrevistas abiertas, la triangulación, el análisis de documentos y las historias de vida. Estas últimas están siendo usadas con mayor intensidad en los últimos años a partir de las narrativas pedagógicas. Lo mismo sucede con el empleo de diarios autobiográficos para la formación profesional, dado que estas autobiografías de profesores y maestros sirven para desarrollar trabajos de formación docente e investigación y también como formación personal o como comprensión de la realidad socioeducativa.

<sup>4</sup> Algunas novelas argentinas y también ensayos que cuentan historias de exilios cotidianos de niños durante la última dictadura figuran, como recomendación, en la bibliografía.

Las dificultades prácticas que plantean las historias de vida son inconvenientes ligados a la crítica que tradicionalmente se le formula a la metodología cualitativa en general en cuanto se trata de una técnica demasiado subjetiva, descriptiva y arbitraria. También se le critica cierta insuficiencia porque, al igual que otras técnicas propias del enfoque cualitativo, descuida la teoría ya que, se entiende, carece de un planteo teórico inicial y los resultados que se obtienen no pueden ser generalizados.

En una inspiración etnográfica y en consonancia con las características del enfoque cualitativo y la consideración de las llamadas historias de vida (De Certeau, 2000), refiriéndose a los grupos más vulnerables de una sociedad, dice que esas estrategias cotidianas que se evidencian en el vivir mismo son tretas, escamoteos, tácticas de supervivencia y (Sarlo, 2012), en este mismo sentido explica que «la mirada de los historiadores se fue desplazando hacia el interés por los sujetos involucrados en hechos del pasado desde lo cotidiano de sus vidas; donde ellos experimentaron negociaciones, transgresiones, variantes, estrategias de lo cotidiano; refutando las imposiciones del poder material o simbólico» (18).

La historia de vida, el relato oral, es testimonio de una realidad distante en tiempo y espacio, de modo que ya no se puede observar directamente, pero sí puede ser evocada por quienes participaron y, al ser registrada, adquiere valor documental, se vuelve objeto de estudio e interpretación. La memoria colectiva es producto de un proceso social por el cual se construye sentido respecto del pasado y el presente de cada sociedad. Es, al mismo tiempo, elemento constitutivo y esencial de la identidad de una persona y de un grupo social. El recuerdo que traen los hechos del pasado hasta el presente, legitima la identidad de un grupo, incluso con los olvidos que indefectiblemente forman parte de la memoria. Ahora bien, lo histórico-social conlleva su propia temporalidad, cada momento social se caracteriza por un modo de ser específico, que la sociedad misma crea, genera y le da existencia, de modo que la identidad social es instituida como regla y norma de identidad. En el pensamiento sobre lo social de Castoriadis (2013), la sociedad transcurre en un continuo hacerse a sí misma. Y la institución histórico-social es aquella por la cual y en la cual se manifiesta el imaginario social. Se trata del sostén de las significaciones sociales que consisten en imágenes, figuras (palabras, estatuas, útiles, pinturas, mobiliario, guardapolvos, rituales, actos escolares, etc.) de este modo, «...lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras...» (337).

El relato oral ofrece la posibilidad de observar la estrecha relación existente entre la propia experiencia y la narración de los hechos. La representatividad del relato de los sujetos se vincula a la lectura que el investigador realice del mismo en función de una temática específica. La entrevista y el relato escrito son producto de la interacción entrevistador-entrevistado. El entrevistado, por socialización, por haber compartido la tradición de su lugar, es depositario de la tradición oral de sus antecesores. En el relato de cada sujeto aparecen las visiones compartidas por su grupo de pertenencia.

Beverley (2013) explica, que el testimonio ha tomado importancia dentro del campo de las ciencias sociales definiéndolo como «una narración novelada o de la extensión de una novela corta realizada en forma de texto impreso, contada en primera persona por el narrador, quien es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos que describe» (344). También asemeja la autobiografía y el testimonio con la *Bildungsroman* que podríamos traducir como *novela educativa*, que significa la posibilidad de escribir sobre la propia vida y salir de la marginalidad y el anonimato para convertirse en autor y comunicar los sucesos, generalmente injustos, que se pretende dar a conocer o bien generar a partir de allí una discusión en la sociedad. De esa forma, al no exigir requisitos de autoridad narrativa, el testimonio se erige como una forma democrática e igualitaria; así «cualquier vida narrada de ese modo puede tener valor simbólico y narrativo» (Beverley 2013, 346) y convertirse en elemento de análisis y reflexión para una instancia académica. Además, este tipo de testimonios, aunque refieran a un episodio acotado de la vida del narrador, abre una polifonía de voces de quienes compartieron la experiencia, presencias que toman importancia en ese contexto como participantes activos de los hechos narrados.

De todos modos, siempre habrá, en la relación entre la ficción y la historia, una serie de ambigüedades, equívocos, paradojas, no solo como condición inexorable dadas las características del relato que sustenta una indagación, sino también como modo de investigación donde la manera de decir está en correspondencia con las dificultades de la traducción y la transmisión. Contada en primera persona por un narrador real a un interlocutor real, el testimonio interpela al lector produciendo efectos, puede conmoverlo, estimularlo a actuar, a reflexionar; también lo demanda éticamente. En este sentido, la decisión es no juzgar, sin eludir la interpellación que el testimonio plantea como todo testimonio, al instalar una pregunta en el lector.

La posibilidad de visibilizar y amplificar las voces de los sojuzgados o desposeídos de una sociedad que de otro modo no tendrían voz es un

asunto muy discutido En el libro citado, Beverley (2013) muestra las discusiones acerca del libro de Rigoberta Menchú y las polémicas que desató y que se siguen discutiendo en torno al testimonio y la política, en este caso como lucha de los pueblos indígenas, poniendo en tensión la veracidad de los hechos narrados. Hay una “presunción de valía” (353) que justifica el análisis de una realidad multicausal y pluricultural además de constituirse como una ruptura, desde una postura posmodernista, con la ilustración de la objetividad científica moderna. A falta de patrones o estándares objetivos y universales que determinen la veracidad de los hechos relatados, la verdad se vuelve contextual y situada. Y así, ese relato le permite al interlocutor-investigador, reflexionar, procesar esos datos, contraponer, amplificar y también aproximar generalizaciones si fuera posible. Siempre se discute sobre la validez de uno u otro enfoque metodológico, de modo que el problema, más que epistemológico, es político ya que tiene que ver con cuáles discursos son hegemónicos y cuáles no. De alguna manera se trata de irrumpir en la academia como lugar que legitima cierto poder con algo que es subalterno, que está fuera de ese ámbito. Beverley (2013) opina que ni el testimonio, ni las obras literarias o científicas aceptadas por la academia logran superar la dialéctica de pares opuestos tales como europeo/nativo, criollo/mestizo, urbano/rural, instruido/analfabeto; pares de opuestos binarios cuya superación requeriría un proceso revolucionario capaz de subvertir las relaciones de subordinación y desigualdad y, por cierto, un modo de pensar superador de esas dicotomías.

A partir de estas narrativas también se manifiesta un deseo de solidaridad entre los intelectuales y otros sujetos que no habitan los lugares de privilegio como las universidades. Esa posible solidaridad se establece entre el lector y el narrador, cada uno desde una «incommensurabilidad radical de la situación de las partes involucradas» (Beverley 2013, 357). Podríamos decir entonces que son diferentes mundos de significados y sentidos que se yuxtaponen, se sobreimprimen, se componen, se contradicen. Quizás se podría afirmar que se trata de una conversación y por lo tanto no está exenta de dificultades, múltiples traducciones, equívocos e intereses distintos.

Según Bolívar (2001), refiriéndose a la educación expresa que la ausencia y subordinación de las voces de los docentes genera una contracultura, una especie de rebeldía que les permite no solo dar a conocer sus ideas, sino también el entendimiento y reflexión de sus propias prácticas, revalorizando así una dimensión personal frente al anonimato al que estaban sometidos históricamente. Se recuperan, de este modo, una gran cantidad de prácticas pedagógicas que favorecen la socialización de experiencias y la

formación de los docentes. La narrativa posibilita poner de manifiesto una composición donde intervienen los propósitos, inquietudes, reflexiones y afectividades que difieren de los enunciados abstractos y formales, atomistas y compartimentalizados.

La investigación biográfica-narrativa, que para Bolívar, Domingo y Fernández se llama “enfoque”, se encuadra dentro de la metodología cualitativa y, asociada con la investigación social en general, ha tomado relevancia en educación en los últimos años. Se trata de una manera de investigar diferente que revaloriza la subjetividad del investigador intentando así superar las posturas positivistas. La investigación de narrativas de vida comprende: la autobiografía, la biografía, la historia oral, las historias de vida, los diarios y cualquier otra forma de reflexión oral o escrita. «Aquí hablamos de ‘investigación biográfico-narrativa’... los anglosajones llaman *biographical research, narrative inquiry* y no de ‘método biográfico-narrativo’» (Bolívar, Domingo, Fernández 2001, 34). Los autores explican que este enfoque metodológico tiene una perspectiva específica y, dada la importancia y relevancia que ha adquirido especialmente en las investigaciones educativas, no puede reducirse a un conjunto de estrategias metodológicas.

Una breve historización, según Delgado García (2018), nos remite a la escuela de Chicago 1892, donde comienzan a valorizarse las narrativas de experiencias para las investigaciones sociales y antropológicas dando lugar a documentos y testimonios como instrumentos científicos que antes eran considerados fundamentalmente para la literatura. Pero «será la publicación del tercero y último volumen de *Polish Peasant in Europe an America* de Thomas Znanietcki en 1920 la que establezca un punto de partida al enfoque biográfico junto con las narrativas en el marco de las Ciencias Sociales» (Delgado García 2018). Luego, en la década del 80 del siglo pasado, se consolida este enfoque no sin discusiones que, según el autor, se relacionan con las críticas que ponen en tela de juicio el valor de una escritura experiencial y autorreflexiva. Finalmente es el posestructuralismo el movimiento que consolida y asume este tipo de metodología considerando que la realidad es algo que se construye y que en su experiencia vital los seres humanos dan significado a lo que sucede en sus vidas. De este modo adquiere relevancia el uso de relatos, memorias narradas o escritas, autobiografías y la interpretación de documentos personales como diarios, fotografías. A partir de los años 70 en España, Delgado García ubica el auge de este tipo de enfoque en educación con relación a investigaciones acerca del currículum, el desempeño de los estudiantes y, especialmente, la labor docente en temas relacionados con su vida cotidiana, el aprendizaje y el

desarrollo de la profesión, las actitudes frente a los cambios y las reformas, etc. «Es lo que se ha denominado paradigma del pensamiento del profesor (*teacher thinking*)» (4).

Desde este enfoque se evita hacer coincidir la realidad con un modelo de investigación previo. La relevancia y la experiencia situada que se investiga son el punto de partida que permiten disponer, diseñar, crear los modos más adecuados para reflexionar, analizar y socializar los conocimientos adquiridos a partir de esa experiencia particular. Narrativas orales o escritas, entrevistas, diarios, cuadernos de apuntes, proyectos, planificaciones de la enseñanza, cartas, fotos, son elementos valiosos para este tipo de investigación cualitativa. Asumiendo que el dilema entre la narrativa personal y la generalización no encuentra salida si se otorga demasiado énfasis al significado subjetivo e individual, lo importante es la construcción de la propia narrativa que logre realizar quien investiga con todo ese material, cómo conceptualiza, cómo amplifica las posibles discusiones y derivas que desde allí se intuyen para producir conocimiento.

Los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001) plantean que el auge del giro hermenéutico, coincidente con el cuestionamiento al positivismo y el intento de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha provocado entender los fenómenos sociales como texto, cuyo valor y significado es dado por la auto interpretación hermenéutica que construyen los sujetos involucrados. En lugar de dar una explicación de la enseñanza, descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los sujetos debe ser el foco central. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. «Una *hermenéutica narrativa*, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas de sus vidas» (59).

Las historias de vida posibilitan aunar pensamiento y afectividad en contraposición con la tradición positivista y racionalista que se recicla en diferentes conceptos según la época, eficiencia, eficacia, competencias, técnicas, métodos. El riesgo de este enfoque, como expresan los autores, sería que el foco en la dimensión del yo individual desestime la construcción colectiva de conocimiento y el sentido y acción político-pedagógico, que se pierdan de vista las problemáticas del sistema educativo y las críticas que el colectivo docente pueda formular, o sea las discusiones acerca de las condiciones de trabajo, la implementación de políticas públicas y curriculares. Por eso es necesario considerar distintos planos de análisis en su comple-

jidad y en contextos más amplios que los que usualmente determinan el quehacer docente y, por ende, las experiencias narradas. «De lo contrario podemos caer en una política ingenua: reflexionar sobre las propias biografías o sobre las imágenes personales de la enseñanza, sin conectarlas con otras historias o sobre las condiciones que las han hecho posibles» (75).

La narrativa situada, individual o grupal delimita los hechos, los sentires, las reflexiones y la acción en un ámbito localizado, sin aspiraciones de generalización o verdades trascendentales. Esas narrativas expresan o evidencian, a veces con indicios, los nudos problemáticos que nutren las discusiones teóricas, que permiten realizar mejoras o abrir a nuevas discusiones. Para eso, a partir del análisis de esas narrativas, es necesario focalizar esos nudos para revelar, recuperar, cotejar con otras fuentes, especialmente documentales y socializar.

Las biografías escolares de los docentes comenzaron a tener relevancia a partir de la crítica a la racionalidad técnica y en el reconocimiento de que el modo personal de construir propuestas de enseñanza, de analizar las situaciones escolares, de organizar la enseñanza, de entender los rituales y comunicación institucionales se encuentran en íntima relación con la propia trayectoria escolar, muchas veces opacando la formación inicial recibida. Por lo tanto, la manera de desmontar algunas prácticas en favor de otras que la formación docente intenta transmitir es, justamente, recuperar esas experiencias vividas, narrarlas, analizarlas para deconstruir y tomar conciencia del modo en que los docentes aprendieron y construyeron sus certezas. De este modo la autobiografía escolar adquiere importancia reflexiva para la investigación y la mejora de la enseñanza.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) se preguntan por la clase de conocimiento que aporta la investigación narrativa y enuncian que las justificaciones epistemológicas de este tipo de conocimiento requieren de un posicionamiento que supere la dualidad teoría-práctica. Además, como expresan claramente, la cuestión no es sólo filosófico-epistemológica sino también ideológico-política porque tiene relación con el poder de control del conocimiento, o sea, quién tiene oportunidad de crear, construir y socializar conocimiento legitimado sobre la enseñanza, cómo el conocimiento generado puede ser difundido, transferido a contextos más generales, cómo puede incidir en la mejora de las prácticas de enseñanza y cómo puede contribuir a la formulación de políticas educativas.

La dicotomía entre teoría y práctica supone la superioridad de la primera o al menos la idea de una secuencia donde la teoría sería el momento previo a la práctica. Esto se relaciona íntimamente con el modo de racio-

nalidad positivista moderno que toma el método científico de las ciencias naturales y lo aplica al ámbito social considerando una tajante división entre sujeto y objeto, con intención de objetividad, considerando a los fenómenos ordenados por leyes generales que a través de instrumentos adecuados pueden enunciarse estableciendo un orden explicativo, y de este modo, posicionar a la ciencia como un ámbito neutral. Así, todo lo subjetivo queda relegado, disminuido, controlado para no opacar la necesaria objetividad. También se basa en una especie de analogía entre el mundo natural y el social, donde lo social puede ser explicado con el método utilizado por las ciencias naturales, como si estuviera formado por cosas, con comportamientos predecibles y posibilidad de descubrir relaciones, cuantificar, categorizar, clasificar y generalizar. El modo de argumentar es lógico, hipotético y deductivo. Se caracteriza por clasificar individuos, relatos, situaciones y fenómenos en conceptos o categorías.

En cambio, la riqueza de matices de la experiencia humana no puede reducirse a definiciones, proposiciones y categorías abstractas generalizables. El enfoque hermenéutico narrativo se expresa en descripciones que dan cuenta de anécdotas, incidentes, situaciones vividas, acontecimientos que permiten comprender cómo los humanos le damos sentido a lo que hacemos y a lo que nos pasa. Este enfoque intenta profundizar la comprensión de la experiencia humana. Esto no excluye una complementación entre los distintos enfoques, como expresan los autores, ya que de lo contrario estaríamos nuevamente frente a una dicotomía. De modo que es posible analizar narrativas desde los dos enfoques o combinando ambos.

La oposición establecida entre paradigmático versus narrativo no implica – como hemos advertido – que aboguemos por una dicotomía (un estudio científico-racional de la conducta humana, y una comprensión narrativa) ...se trata, recordaba Bruner, de modos complementarios, reclamando – únicamente – legitimidad epistemológica al modo narrativo, sin desdeñar las excelencias del primero, suficientemente demostradas. La explicación empírico-natural de la enseñanza debe necesariamente ser mediada y complementada por la comprensión hermenéutica. (Bolívar, Domingo y Fernández, 105).

Adoptar el enfoque hermenéutico narrativo implica analizar el relato escrito u oral de los docentes para componer un nuevo relato. Los criterios que se tienen en cuenta son la autenticidad, la coherencia del nuevo relato que se ajusta a la narrativa de los protagonistas, no sale de allí sino buscando las derivas y nudos de discusión que las propias narrativas permiten pensar. En ese nuevo relato que el investigador escribe, debe expresar las

voces y los escritos de los participantes de modo auténtico y articular los episodios narrados en forma temporal y/o temática para componer con coherencia una nueva narrativa resultado de su investigación.

El resultado no es, entonces, un frío informe objetivo y neutro donde las voces de los protagonistas aparecen silenciadas, ni tampoco una mera transposición de datos; consiste en dar sentido a los datos y representar el significado en el contexto en que ocurrió. Así se incluyen descripciones del contexto temporal y espacial, natural, cultural, social, político en que tuvo lugar la experiencia. Se considera a otras personas que afectaron a los involucrados en sus decisiones, sus sentires y acciones. La nueva narrativa escrita por el investigador debe ser éticamente adecuada a lo narrado por los protagonistas, con honestidad frente a los hechos y circunstancias de lo vivido y debe ser comprensible para el lector.

Como ya se dijo, en la narrativa autobiográfica se analizan perspectivas personales, pero también sociales y políticas en los modos en que se ha vivido la experiencia relatada, cómo se concibió ese presente y cómo se vislumbró el futuro. El relato narrativo es una forma de discurso que se organiza a partir de una trama argumental, posee una secuencia lógica y cronológica, hay personajes y situaciones que estos experimentan en un ambiente-espacio habitado que plantea desafíos que los protagonistas están obligados a resolver. Los enunciados y el contenido de esos relatos poseen su propio sentido dado por el contexto.

#### 4. Notas sobre la experiencia a modo de conclusión

En otro registro ético, para Benjamin (2016) la pérdida del arte de narrar se condice con la crisis de la experiencia, argumento que despliega en *El narrador* donde plantea una destrucción total de la experiencia. «Cada vez más raro es encontrarse con gente que pueda narrar algo honestamente. Es como si una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fuese arrebatada. Tal, la facultad de intercambiar experiencias» (51). En ese ensayo, el autor relaciona narración con experiencia, la decadencia de la primera y la devastación de la segunda en medio de las barbaries del mundo moderno. El autor escribe y piensa afectado por la catástrofe de la Gran Guerra Mundial, la guerra de trincheras y, desde su perspectiva, desentraña todo lo que se juega íntimamente en el ejercicio narrativo respecto de la experiencia vital.

¿No se advirtió que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? No

más rica, sino más pobre en experiencia comunicable. Lo que diez años más tarde se derramó en la marea de los libros de guerra, era todo lo contrario de una experiencia que se transmite de boca en boca. Y eso no era extraño. Pues jamás fueron desmentidas más profundamente las experiencias como lo fueron las estratégicas por la guerra de trincheras, las económicas por la inflación, las corpóreas por la batalla mecánica, las éticas por los detentadores del poder. Una generación que todavía había ido a la escuela en el carro de sangre se encontró a la intemperie en un paisaje en que nada quedó inalterado salvo las nubes y, bajo ellas, en un campo de fuerza de torrentes devastadores y de explosiones, el ínfimo y quebradizo cuerpo humano. (52)<sup>5</sup>

El narrador, dice Benjamin, tiene la intención de dejar un consejo que en realidad es una propuesta para continuar la historia, pero «el arte de narrar se aproxima a su fin, porque el lado épico de la verdad, la sabiduría, se extingue» (55). Este fenómeno tiene relación con el mundo tecnológico que avanzaba a pasos agigantados en la época en la que él escribió, llevando a la humanidad a catástrofes inimaginables. «Es más bien un fenómeno que acompaña a unas fuerzas productivas históricas seculares, el cual ha desplazado muy paulatinamente a la narración del ámbito del habla viva, y que hace sentir a la vez una nueva belleza en lo que se desvanece» (55). Además, el material que se necesita para la narración proviene de la experiencia, si esta no existe, se debilita la posibilidad de narrar.

En *Experiencia y pobreza* (2019), vuelve sobre el tema ya que la experiencia es algo del orden de una transmisión que se deja a los jóvenes: «Sábiamos muy bien lo que era la experiencia: era lo que los mayores habían pasado siempre a los más jóvenes... Pero ¿dónde ha quedado todo eso? ¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido?» (95). Considera que esta pobreza no es algo individual sino un nuevo estado universal, «una especie de nueva barbarie» (96). Describe esta pobreza no como deseo de otras experiencias nuevas sino como deseo de liberarse de toda experiencia y en el atiborramiento de haberse devorado toda la cultura, no queda lugar más que para el cansancio, sin fuerzas para concretar, en nuestras agitadas vidas, una perspectiva vital con sentido.

---

<sup>5</sup> Benjamín repite el mismo texto en el ensayo Experiencia y pobreza (tomamos ese ensayo de *Iluminaciones* para este trabajo). Una nota al pie explica que fue muy abundante la literatura que se produjo durante esa primera guerra e inmediatamente después, igual que la correspondencia que circulaba entre los soldados y sus familias. Benjamín que seguramente no desconocía este hecho productivo, se refiere y subraya el shock que muchos sufrieron ante ese terrible y trágico acontecimiento.

En las investigaciones históricas de las ciencias sociales en general y de educación en particular la triangulación es una herramienta imprescindible para sustentar las narrativas testimoniales de los protagonistas que todavía están vivos y pueden brindarnos su experiencia; además se cuenta con escritos y otro tipo de evidencias tales como planificaciones, diarios, epistolarios, fotografías, filmaciones, etc. que, a modo de legado histórico, podemos recuperar. En otros casos las novelas de formación también describen una época con sus circunstancias y detalles que amplifican la posibilidad de discusiones teóricas. Todas esas formas narrativas deben sustentarse con documentos de archivos de distinto tenor y diversos formatos. De este modo, los investigadores construyen un bagaje teórico que ingresa también en la triangulación mencionada y que constituye un corpus de vital importancia para desentrañar, especialmente en Argentina, una década signada por la violencia y las consecuencias de una trágica dictadura que todavía merece estudio y profunda discusión.

Interrogantes para la discusión de la democracia que debemos seguir construyendo.

¿Cómo construir un relato capaz de albergar, de enseñar estas memorias?

¿Qué otras modalidades de lenguajes acuden con sus particulares metáforas para dar cuenta de lo comunicable? (fotografías, pinturas, esculturas, objetos, libros, músicas, películas, obras de teatro o danza) Sutiles elementos que sintetizan y metaforizan la realidad, complementan las palabras y que constituyen archivos invaluables.

¿Cómo hacer para que esos relatos ocupen un lugar al menos visible en la sociedad?

¿Cómo construir una narración que transmita el horror vivido y permita conectar aquella historia con las nuevas condiciones políticas del presente; y de esta forma conjurar la posibilidad de su repetición?

¿Qué propuestas educativas debemos construir para que los niños y los jóvenes internalicen el cuidado de la vida propia y ajena y que estas acciones educativas no caigan en una mera formalidad?

La falta de una política de archivo integral, ordenada y debidamente reglamentada que preserve y haga público el bagaje producido durante tantos años, atenta contra la reconstrucción de nuestras experiencias educativas que nos permitirían una apertura a la reflexión y a un trabajo del pensamiento.

Despojado de todo intento de simplificación, este recorrido, intenta abrir a significaciones y sentidos que den a pensar, con generosidad, los

múltiples caminos que debemos recorrer en esta larga e imprescindible construcción democrática que todavía hoy estamos transitando.

## Referencias Bibliográficas

- Alcoba, Laura. 2010. *La casa de los conejos*. Buenos Aires: Edhsa.
- Alcoba, Laura. 2014. *El azul de las abejas*. Buenos Aires: Edhsa.
- Argento, Analía. 2013. *La guardería Montonera. La vida en Cuba de los niños de la Contraofensiva*. Buenos Aires: Marea.
- Benjamin, Walter. 2019. *Iluminaciones*. Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, Walter. 2016. *El narrador*. Buenos Aires: Metales pesados.
- Beverly, John. 2013. “Testimonio subalternidad y autoridad narrativa.” En N. Denzin y Y. Lincoln (Coord.). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. III. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. 2001. *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bruzzone, Félix. 2014. *Los topos*. Buenos Aires: Random House.
- Castoriadis, Cornelius. 2013. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tuskets Colección Fábula.
- De Certeau, Michel. 2000. *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Cultura Libre. Universidad Iberoamericana.
- Delgado García, Manuel. 2018. *La metodología biográfica narrativa y sus posibilidades en el ámbito del docente universitario*. Publicación de la Red latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Vol. 8. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Gropo, Bruno. 2002. *Las políticas de la memoria. Sociohistórica*. [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3067/pr.3067.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3067/pr.3067.pdf)
- Hereñú, Adriana. 2018. “Continuidades y rupturas en la política de educación inicial santafesina 1976-1986”. En Kaufmann, C. (Coord.) *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)*. Salamanca: FahrenHouse. <https://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/28>

- Hereñú, Adriana. 2022. *Mesas de trabajo: un intento de construcción curricular colectiva: Santa Fe 1984*. En Riveros, S. (2022) Comp. Historia de la educación argentina reciente. Memorias, enseñanzas, investigaciones. NEU Nueva Editorial Universitaria: Universidad Nacional de San Luis. Archivo Digital: <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/Memoria-Ensen%CC%83-Investig-online.pdf>.
- Hopenhayn, Silvia. 2011. *Elecciones primarias*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, Elizabeth. 2024. *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. 2<sup>da</sup> edición. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Korinfeld, Daniel. 2008. *Experiencias del exilio. Avatares subjetivos de jóvenes militantes argentinos durante la década del setenta*. Buenos Aires: Del estante.
- Ley Nacional de archivos 15930 /61.
- Ley Nacional de publicación de leyes secretas y reservadas 26.134/06
- Ley Nacional de protección de datos personales 25.326/16
- López, Julián. 2013. *Una muchacha muy bella*. Buenos Aires: Eternacadencia.
- Lorenz, Federico. 2018. La década más larga de la historia argentina. En: *1968. El año de todas las revueltas*. Explorador. Edición especial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Le Monde Diplomatic.
- Ricoeur, Paul. 2015. *Historia y verdad*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Paredero, Hugo. 2007. ¿Cómo es un recuerdo? La dictadura contada por los chicos que la vivieron. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Pérez, Mariana Eva. 2012. *Diario de una princesa montonera*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Pradelli, Ángela. 2014. *En mi nombre. Historias de identidades restituidas*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlo, Beatriz. 2012. *Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Schmucler, Héctor. 2019. *La memoria entre la política y la ética. Textos reunidos entre 1975-2015*. Ciudad autónoma de Buenos aires: Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191129044115/La-memoria-entre-la-politica-y-la-etica.pdf>
- Sontag, Susan. 2008. *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Debolsillo.

