

LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE: INTERROGANTES EPISTEMOLÓGICOS

*La noción de experiencia en la investigación sobre formación y trabajo docente:
interrogantes epistemológicos*

Lorena Sanchez Troussel¹

Universidad de Buenos Aires - CONICET

Marianela Renzi²

Universidad de Buenos Aires

Resumen: La noción de experiencia ha cobrado un lugar relevante en los debates del pensamiento contemporáneo. El eco de dicha discusión parece haber alcanzado, en los últimos años, el terreno de la investigación educativa sobre trabajo y formación docente. Líneas de investigación francesas, como la llamada *Sociología de la experiencia*, entre otras, así como trabajos de habla hispana con influencia en Argentina, cuyo foco se coloca sobre la articulación entre *narrativas, formación y trabajo docente*, han encontrado en la noción una piedra angular para sus planteos. El presente artículo pretende exponer ciertos aspectos de estas líneas de trabajo con el fin de delinear la conceptualización de experiencia que proponen, así como elucidar los interrogantes y problemas a los que las mismas intentan responder desde cada uno de sus marcos. A su vez, propone algunas preguntas vinculadas con los desafíos epistemológicos que el trabajo con la noción de experiencia supone en el marco de la investigación interesada por comprender las dimensiones del trabajo y la formación de maestros y profesores.

Palabras clave: experiencia; investigación educativa sobre trabajo y formación docente; desafíos epistemológicos.

¹ Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha realizado la Diplomatura en Constructivismo y Educación (FLACSO). Cursa la maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (FFyL, UBA). Adscripta de la cátedra Didáctica II (Ciencias de la Educación, la UBA), en donde realiza tareas de apoyo a la docencia y a la investigación en el campo de la Didáctica. E-mail lorenalbs@hotmail.com

² Licenciada en Ciencias de la Educación y maestranda de la Maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad de la FFyL de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente se desempeña como profesora de nivel primario, como formadora de docentes y como adscripta de la cátedra Didáctica II del Departamento de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA. E-mail: marianela_renzi@hotmail.com

**The notion of experience in research on teacher work and education.
Questions epistemological**

Abstract : The notion of experience has gained a prominent place in discussions of contemporary thought. The echo of this discussion seems to have reached in recent years, the field of educational research and teacher education. French Research areas such as *sociology of experience*, among others, as well as Hispanic work with influence in Argentina, focused on the relationship between narrative, teaching education and teacher work, have found the notion a cornerstone for their approach. This article aims to clarify certain aspects of these lines of work in order to outline the conceptualization of experience they propose and clarify the questions and problems they seek to answer from each of their frames. In turn, it suggests some questions related to the epistemological challenges that working with the notion of experience means in the field of research interested in understanding the dimensions of teacher work and education.

Key words: experience, educational research in teacher work and education, epistemological challenges

**La recherche sur travail et formation des enseignants.
Questions épistémologiques**

Resumé: La notion d'expérience occupe désormais une place importante dans les débats de la pensée contemporaine. Ces dernières années, l'écho de cette discussion semble avoir atteint le domaine de la recherche en éducation au sein du travail et de la formation d'enseignants. Des branches de la recherche française, nommée "sociologie de l'expérience", tout autant que des travaux hispanophones ayant de l'influence en Argentine, qui s'articulent particulièrement entre les récits, la formation et le travail d'enseignant, ont adopté cette notion comme pierre angulaire de leur propos. L'article ci-présent prétend exposer certains aspects des lignes générales de travail afin de tracer les contours de la conceptualisation de l'expérience qu'elles proposent, tout en résolvant les interrogations et les problèmes que ces mêmes lignes générales essaient d'éclairer à partir de leurs cadres respectifs. A cela, s'ajoutent quelques questions en relation avec les défis épistémologiques que soulève le thème du travail et sa notion de l'expérience dans le cadre de la recherche orienté vers la compréhension des dimensions du travail et les formations de maîtres et de professeurs.

Mots-clés: expérience, recherche en éducation sur le travail et la formation d'enseignants, défis épistémologiques.

I

ntroducción: ¿por qué la noción de experiencia?

La noción de experiencia ha sido abordada y conceptualizada desde diferentes tradiciones de pensamiento. Ha sido y es un referente privilegiado en diferentes teorías y pensadores. Ya sea para asegurar su posibilidad de existencia o para declarar su imposibilidad y muerte en el mundo contemporáneo, la misma es un significante que despierta pasiones que se expresan en posiciones divergentes (Jay, 2009).

La pregunta es entonces ¿por qué la noción de experiencia? ¿Por qué la noción de experiencia en la investigación educativa? ¿Por qué experiencia y no *prácticas*? ¿Por qué experiencia y no *roles*? ¿Por qué experiencia y no *representaciones*? ¿Qué supone este cambio en la “denominación” del objeto y qué consecuencias tiene? Difícilmente podremos contestar a estas preguntas y difícilmente encontraremos para las mismas respuestas unívocas. Nos interesa este ejercicio de interrogación en la medida en que ambas estamos iniciando procesos de investigación sobre trabajo docente y en este marco nos preguntamos sobre la potencialidad y los límites del trabajo con dicha noción y sus diversas conceptualizaciones.

Desde este propósito general, en el presente trabajo analizamos de forma breve dos líneas de investigación (una de ellas además de formación) que trabajan sobre la noción de experiencia para abordar el “trabajo” docente, entre otros objetos. La primera de estas líneas es la llamada *Sociología de la experiencia* de Dubet y Martuccelli. La segunda, es una línea de investigación argentina (con vinculaciones con otros países latinoamericanos) que trabaja sobre *narrativas y formación docente*.

De este modo, el presente artículo no pretende más que poner en diálogo dos líneas de producción y hacerlo desde un intento de reflexión al que no estamos, como investigadores sociales, muy acostumbrados: la reflexión

epistemológica. Diremos además, que no estamos acostumbrados porque la tradición positivista nos ha enseñado que la producción epistemológica es un campo de reflexión reservado para otros que no son los investigadores sociales. Reivindicamos sin embargo este tipo de interrogantes, porque creemos que la explicitación de los marcos desde los cuáles concebimos al mundo y nos acercamos a él para conocerlo, el modo en que entendemos la producción de conocimiento; tienen consecuencias de distinto tipo, tanto en nuestra propia práctica como investigadores, como en el mundo social y educativo que intentamos conocer.

Entonces diremos, en primer lugar, que la motivación del presente artículo es teórica, pero además y por sobre todo, epistemológica. De tipo teórica en tanto nos interesa presentar algunos elementos de la conceptualización de experiencia con la que trabajan las dos líneas seleccionadas. Epistemológica, en tanto pretendemos reflexionar sobre algunos de los problemas a los que las dos líneas de trabajo responden a través del uso de la noción de experiencia. ¿Por qué hablar de experiencia en el campo de la sociología? ¿Por qué hacerlo en el campo de la investigación sobre trabajo y formación docente? ¿Qué tipo de conocimiento se construye a partir del uso de esta noción? ¿Qué concepción de sujeto supongo en dicho proceso de producción de conocimiento? Elucidar, o más bien dejar planteadas algunas de estas cuestiones es un ejercicio que nos convoca: nos interesa pensar la potencialidad de la noción de experiencia en el campo de la investigación y en el de la práctica educativa, así como los desafíos que su uso supone si la tomamos desde unos u otros marcos. Proponemos en este artículo un recorte, por tanto, un camino no exento de omisiones. Pretendemos con él, compartir inquietudes, más que exponer “verdades reveladas”, no sólo porque no las tenemos, sino además y, fundamentalmente, porque descreemos de su existencia.

La sociología de la experiencia

La primera línea en la que nos detendremos es la denominada *Sociología de la experiencia*. Se trata de una línea de producción teórica e investigación empírica, surgida a partir del trabajo de dos sociólogos franceses: François Dubet y Danilo Martuccelli.

Los trabajos de Dubet y Martuccelli tuvieron su llegada y marcaron su influencia en Argentina, sobre todo a partir del trabajo de un sociólogo de la educación argentino, dedicado, dentro de otros temas, al trabajo docente, llamado Emilio Tenti Fanfani³. No sólo a través de su propia obra, sino además desde la dirección de una editorial argentina, Tenti Fanfani promovió la publicación de la obra de los sociólogos franceses.

Uno de los libros que trabaja de manera nuclear sobre la noción de experiencia escolar es *La experiencia sociológica*, escrito éste sólo por Dubet. En *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*⁴, Dubet junto con Martuccelli presentan los resultados de una investigación que desarrolló su equipo durante tres años en la que trabajan con noción de experiencia social. En la misma trabajaron con grupos de niños, adolescentes y jóvenes, además de maestros, profesores y padres. No nos detendremos aquí en recuperar los resultados específicos de dicha investigación. Nos interesa, sin embargo, recuperar la conceptualización de *experiencia escolar* que los autores proponen, a la vez que intentar elucidar los interrogantes y problemas que los llevan a proponer un trabajo de investigación sobre la escuela, desde la misma. Es decir: ¿por qué trabajar con la noción de experiencia en el campo de la investigación educativa?

³ Emilio Tenti Fanfani es investigador principal de CONICET y docente de la Universidad de Buenos Aires. Tiene una amplia obra en el campo de la sociología de la educación en la que indaga sobre las condiciones de trabajo docente: *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (2005); *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (2006), entre otros, publicados por FCE.

⁴ *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, fue publicado en Argentina por la editorial Losada en el año 1998. La publicación francesa, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, fue publicado por Editions du Seuil en 1996.

¿Qué permite-habilita tal decisión? ¿Qué desafíos metodológicos y epistemológicos plantea? Estos serán los interrogantes que guiarán nuestra exposición sobre la *sociología de la experiencia* de Dubet y Martuccelli en los siguientes apartados.

¿Por qué investigar la *experiencia* en el campo de la sociología?

Dubet y Martuccelli en la introducción del libro mencionado, al comenzar a precisar su objeto de investigación, la *experiencia escolar*, señalan respecto de la *experiencia social*:

La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (Dubet, 1998, pág.15)

En primer lugar vemos, en el marco de estas definiciones iniciales, un interés epistemológico que podríamos caracterizar de manera general como “hermenéutico”. Los autores nos dicen que la experiencia no puede ser abordada analizando “desde fuera” disposiciones y actitudes, sino que es necesario comprender, podríamos decir interpretar, los significados otorgados por el individuo a determinadas situaciones. Sin lugar a dudas en la conceptualización hay un esfuerzo por incorporar esa “dimensión subjetiva” que a la mirada de los autores, la sociología clásica y la sociología crítica, no han dado lugar. Se trata de “matizar” la mirada desde sistema con la incorporación de la mirada del actor. Tenemos así, lo que podríamos pensar como un cambio de paradigma en pos de la incorporación del sujeto, un movimiento hacia un

paradigma “constructivista”, “hermenéutico”, por decirlo de un modo general y sin considerar diferencias.⁵

Es entonces, un interés de tipo epistemológico (el de incorporar al sujeto, además del actor), en los análisis sociológicos, el que los lleva a construir una teorización sobre la experiencia y reemplazar por ella la de *rol*. En este cambio, se observa un cambio en relación con aquello que quieren conocer y el tipo de conocimiento que podrán producir, se trata de dejar de mirar en forma exclusiva las funciones del sistema para incluir la mirada de los actores y sujetos. Esta decisión epistemológica, se vuelve posible en términos teóricos en la reformulación del objeto: estudiar qué produce la escuela a partir del estudio de la *experiencia escolar*.

Tenemos entonces una primera motivación o razón epistemológica asociada a la necesidad de incorporar al sujeto en la investigación sociológica, la de dar prioridad a cómo los individuos perciben y construyen el mundo escolar y en esa construcción lo producen. Identificamos una segunda motivación y entendemos a la misma en relación con la primera. La segunda de estas motivaciones, está vinculada con los cambios que los autores diagnostican en la sociedad contemporánea (como crisis de la modernidad) y los cambios que se dan en la escuela, asociados a esos cambios sociales, en tanto la misma es una institución moderna. Los cambios sociales obligan entonces a la teoría sociológica a repensar las herramientas teóricas con las que piensa a la sociedad. Para los autores, la escuela francesa no puede ser concebida y pensada como institución en tanto ya no lo sería. Con esto quieren decir que ha perdido su eficacia para transformar normas generales en roles y producir así personalidades sociales específicas. De este modo, es un camino inviable pretender conocer qué produce la escuela en tanto institución “integrada”, que es parte de una sociedad “integrada”, pues tal “integración” no existiría. Así,

⁵ Tomamos aquí como referencia para esta caracterización, la diferenciación de paradigmas en las Ciencias Sociales que presenta Vasilachis de Giladino, I. (2006)

mirar la escuela sólo y exclusivamente desde las funciones de un supuesto sistema se vuelve una mirada que poco puede decir de la realidad de la escuela francesa hoy.

En el marco de una concepción que considera la existencia de una crisis que hace tambalear la percepción de los actores sobre la sociedad como una, como integrada, se cae también la pertinencia de la noción de *acción social* en el campo de la investigación, tal y como fue concebida en la sociología clásica. Ese mundo de certezas que definía la lógica escolar ha quedado en el pasado y la complejidad de ese campo no puede entonces ser aprehendida con una noción que no dé cuenta de la pluralidad de estrategias, relaciones, que los individuos despliegan en esa *institución en declive*⁶ que es la escuela.

Para resumir: interesados por la pregunta de *qué produce la escuela* diagnostican que es imposible analizar tal producción observando roles y programas, quedándose con la mirada del sistema exclusivamente. Se hace necesario incluir la mirada de los sujetos, y es la noción de experiencia la que permite esta inclusión. Sin desconocer los elementos “objetivos” de los que el sujeto se sirve del sistema, con este cambio teórico se da cuenta de que el actor es sujeto, construye esa experiencia y en esa construcción reproduce y produce al sistema y a *sí mismo*.

Entonces, el interés de Dubet y Martuccelli (1998) y de Dubet (2006) puede situarse en el marco de la comprensión de la tensión entre el funcionamiento “objetivo” de la vida social y las elecciones y prácticas de los individuos. Así Dubet define como problema teórico central el de las relaciones entre “objetividad” y “subjetividad”, entre actor, sujeto y sistema. Es en el marco de estos interrogantes que se propone la noción de experiencia social.

¿Qué es la experiencia escolar?

⁶ Dubet en su libro “*El Declive de la Institución*” (2004) propone una conceptualización que permite analizar la crisis de la escuela moderna francesa como crisis del paradigma institucional de la modernidad.

Habiendo realizado una breve presentación de los problemas de investigación a los que la inclusión de la noción de experiencia viene a responder en el campo de la sociología de Dubet y Martuccelli, nos detendremos ahora en la conceptualización que proponen:

Se definirá a la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia, no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (Dubet y Martuccelli, 1998, pág.79)

Como vemos, en la conceptualización propuesta de experiencia escolar, los autores señalan esta tensión entre actor y sistema, a la que habíamos referido en el apartado anterior. Suponen un actor que construye su experiencia y en esa construcción deviene sujeto. Además suponen “algo” más allá de ese mundo “subjetivo”, un “algo” dado por las condiciones del sistema, que le es “dado” al actor *a priori*. Esos *a priori* son concebidos como *lógicas de acción*. Se trata de tipos puros de acción que el actor combina para construir su experiencia social, las mismas son concebidas como modos de articulación entre actor y sistema y son tres⁷: la integración social, la estrategia y la subjetivación. Para profundizar en la conceptualización nos detendremos en ellas.

La integración social. Dubet señala que no hay necesidad de abandonar aquellos modelos de comprensión que definen que las conductas y pensamientos derivan de la internalización de modelos culturales, normas,

⁷ Si bien en el libro de Dubet y Martuccelli (1998) en que se presenta la investigación citada se desarrollan las tres lógicas de acción, usaremos aquí para su desarrollo la sistematización de las mismas que realiza Dubet en una publicación de corte más teórico: Dubet (2006) *La experiencia sociológica*. Barcelona, Gedisa.

identidades. Las identidades son así sociales, en tanto nos definimos por lo que los demás nos atribuyen e incorporamos. Desde este punto de vista, cuando actúo la sociedad, ésta se me presenta como un sistema de integración social, en él trabajo para lograr el reconocimiento y construir mi identidad. Percibo el mundo en términos funcionalistas. En esta lógica el sistema precede al actor. Sin embargo, dice Dubet, hay que tener presente, que además de un estado, la integración es una actividad, por tanto, uno construye esa “integración objetiva” que es “subjetividad personal”.

La estrategia. Desde el punto de vista estratégico el individuo es menos su identidad que un conjunto de recursos movilizables y el control social se define más bien en términos de oportunidades y “errores”. Es decir que, los objetos sociales cambian de significación de acuerdo con la lógica que opera sobre ellos. Desde este punto de vista, la sociedad ya no es percibida como un conjunto de normas y funciones, sino como una suma de estrategias individuales, “como una serie de mercados” (Dubet, 2006, pág. 119)

Subjetivación. Ninguna de las dos lógicas anteriores da cuenta de la concepción de los actores como “sujetos deseosos” y, además, más o menos capaces de ser el centro de su acción. “No explican ni la reflexividad, ni la distancia respecto de sí mismos, ni la actividad crítica que caracterizan a la mayoría de los actores sociales” (Dubet, 2006, pág. 121). Dubet señala, que si se parte de considerar que se actúa en varias lógicas o registros de acción, se hace necesario pensar en un sujeto, en un “director” en condiciones de “manejar” esas diversas lógicas. Desde este punto de vista la sociedad es percibida como un sistema de dominación que se opone a la autorrealización de los actores.

Entonces, podríamos definir a la experiencia social como la manera en que los actores articulan estas diversas lógicas de acción con el propósito de tener el mayor dominio posible de ella. Dubet precisa para situarse. Nos dice que la noción de experiencia por lo general supone un significado doble. Por una parte

refiere a “lo vivido, el flujo de emociones, sentimientos e ideas”. Por otra, “designa técnicas de medición, verificación y resolución de problemas” (Dubet, 2006, pág.124). Él se sitúa, explícitamente, en la segunda de las concepciones. En su visión las consecuencias metodológicas de tal construcción de objeto se traducen en su propuesta de “intervención sociológica”, en la que aquí ya no podremos detenernos.

Experiencia, narrativas y formación docente

La segunda línea de investigación (y de formación) que queremos presentar es la de “Narrativas”. Nos interesa en tanto la misma o algunas de las líneas que la conforman, trabajan sobre la noción de experiencia. Somos conscientes de que haremos, al igual que con la sociología de la experiencia, una presentación cargada de omisiones y, seguramente, de simplificaciones. Sin embargo nos interesa pensar sobre los problemas desde los que estas investigaciones trabajan para analizar allí la potencialidad de sus producciones. Comencemos por una breve presentación de la línea de trabajo.

En los últimos años, hubo grandes avances en el campo educativo y pedagógico en relación a la investigación narrativa y (auto)biográfica en América Latina. Brasil y Argentina son ejemplo de ello. En el primero, en el año 2008 se creó la “Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica” (ABPA) y lanzó una la colección de libros referentes al tema. Por otro lado, en nuestro país (Argentina) se realizaron programas de investigación e intervención, en el marco del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, dirigidos por la Dra. Andrea Alliaud y el Dr. Daniel H. Suárez. En ellos se trabaja sobre la potencialidad de la “narrativa” como instrumento para la formación de docentes y la producción de conocimientos en el campo pedagógico.

En Europa y Estados Unidos, a su vez, hubo un aumento en las publicaciones relacionadas con la investigación narrativa y (auto)biográfica lo que propició, en algunos casos, interesantes encuentros e intercambios con las producciones latinoamericanas.

¿Por qué trabajar en narrativa sobre la noción de experiencia?

En una serie de trabajos de reciente publicación⁸ que compila producciones de pedagogos de Argentina, España, Brasil, Estados Unidos, Colombia, y Canadá, que vienen desarrollando líneas de formación e investigación cuyo eje son las narrativas, la noción de experiencia se constituye en un núcleo central.

En el último trabajo publicado se sintetiza el contexto, problemáticas e interrogantes a partir de los cuales desde la investigación intentaron responder. En este sentido mencionan que en tiempos muy recientes está sucediendo “algo que podría identificarse con la interrupción o la interferencia en los procesos de enseñanza y transmisión” (Alliaud y Suarez, 2011, pág. 61). Estaríamos siendo testigos de la existencia de un clima de “decepción” entre los educadores, relacionado, de acuerdo con las hipótesis que trabajan, con “no saber” cómo llevar a cabo la tarea de enseñanza.

Frente a esta situación, desde las políticas de formación docente hubo intentos por ofrecer soluciones a la situación mencionada. Sin embargo, los autores afirman que en estas nuevas propuestas se siguen sosteniendo los antiguos supuestos: que las “soluciones” para lo que ocurre dentro del aula se encuentran en la actualización disciplinar, en las didácticas específicas, en la producción intelectual, en el “afuera”. Los maestros seguirían siendo aquí

⁸ Trabajos pertenecientes a la **Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”**. El último trabajo publicado de la colección es: Alliaud, A. y Suarez, D. (coords.) (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y Formación docente*. Buenos Aires, CLACSO-FFyL-UBA.

concebidos como quienes necesitan aprender de “otros”, “otros” que definen y deciden qué es lo que tienen que aprender y cómo. De este modo, la formación docente es concebida básicamente desde la lógica de la transmisión de conocimiento. El conocimiento válido es el científico. Si es que se considera que hay otros *saberes*, los *saberes de la experiencia*, por ejemplo, estos serían algo a desterrar, controlar, modificar, en tanto de menor valor en la escala de la “evolución” del conocimiento. Por otra parte, cuando se piensa en los docentes se los concibe en términos de individuo concreto y no de sujeto colectivo.

En este contexto, los investigadores observaron, por otra parte, que había docentes para los cuales la transmisión era algo del orden de lo posible y no de lo irrealizable. Desde allí se interrogaron acerca de la posibilidad de generar en la formación profesional un espacio que brinde la posibilidad a los docentes de intercambiar “aquello que sale o salió bien” (Alliaud y Suarez, 2011, pág. 64). Desde la investigación, se buscaron y analizaron estas experiencias pedagógicas y se llevó a cabo un dispositivo que permitiera su recuperación y escrituración.

¿Qué narraron los docentes en este marco? Experiencias pedagógicas, lo vivido y protagonizado en situaciones de enseñanza concretas. Experiencias que por ciertos rasgos pudieran servir de inspiración, estimulación y motor para la construcción del propio relato y camino en la profesión. Es por ello que los autores sostienen algunas consideraciones en relación a la construcción de los relatos que les interesan:

Relatos que porten una significación especial, relatos marcados que pretenden transmitirse, compartirse, publicarse y, de este modo, continuarse en otros.

Relatos que den cuenta de cómo se hizo, cómo lo hizo quien vivió la experiencia, del proceso y los resultados, así como de lo que le pasó y le fue pasando al protagonista a lo largo de la misma.

Relatos que contengan reflexiones producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones. Es aquí donde suelen expresarse cambios de pareceres, de creencias y

donde se exponen nuevas maneras de pensar, percibir y de actuar en función de lo experimentado.

Relatos que brinden consejos, que expresen moralejas destinadas a brindar indicaciones prácticas que pueden servir para orientar acciones y decisiones de otros. En este nivel, la narración se aleja de la situación y alcanza una generalidad tal que promueve cursos de acción para situaciones diversas.” (Alliaud y Suárez, 2011, pág. 88 y 89)

Vemos entonces aquí, como en el planteo de los problemas y los modos de abordajes están “condicionados” por la mixtura de los procesos de investigación y formación.

La conceptualización de experiencia

En el trabajo que mencionábamos⁹, una de las conceptualizaciones que aparece como central en torno a la experiencia y “el saber de la experiencia” es la de José Contreras, quien señala, citando a Luigina Mortari, que “la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento” (citado en Alliaud y Suarez, 2011, pág. 26) Para el autor, la experiencia está siempre ligada al saber. “El saber de la experiencia es (...) aquél que se introduce en lo que sucede ‘para significarlo, para profundizarlo o para iluminarlo’, puesto que de lo que se trata es de la relación pensante con el acontecer de las cosas” (Contreras en Alliaud y Suarez, 2011, pág. 16). En este sentido, el autor diferencia la *práctica* (tan sólo el hacer) de la *experiencia*, a partir de cómo concibe la relación de esta última con el saber:

⁹ El último trabajo publicado de la Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”: Alliaud, A. y Suarez, D. (coords.) (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y Formación docente*. Buenos Aires, CLACSO-FFyL-UBA.

[El saber] “necesita mantenerse en relación viva con [la experiencia], porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (...) nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer: mi hacer, tu hacer”. (Contreras, en Alliaud y Suarez, 2011, pág. 26)

Otra de las conceptualizaciones utilizadas por los autores es la de Agamben:

ni todo lo vivido puede considerarse experiencia ni quien ha vivido mucho puede catalogarse como ‘experimentado’. Agamben argumenta que el hombre moderno está inmerso en una serie de acontecimientos múltiples y diversos, sin que ninguno de ellos se convierta en experiencia. Lo cotidianamente vivido carente de sentido, no sería en el sentido que le da el autor, ‘experiencia’. (Agamben en Alliaud y Suarez, 2011, pág. 73)

Por otro lado, tomando las conceptualizaciones de Benjamin, los investigadores sostienen que las vivencias, para transformarse en experiencias, deben convertirse en expresión, deben relatarse y contarse a otros.

Como vemos, la noción de experiencia aquí, está fuertemente atravesada por la cuestión del sentido: qué sentido pueden construir, producir las personas para que una situación, hecho, etc. devenga *experiencia*. Entendiendo de esta manera la experiencia, los autores consideran que se puede contribuir a la producción pedagógica con reflexiones y teorizaciones ligadas a las situaciones y los “haceres”: se trataría de producir, allí donde hay “haceres” o “prácticas”, *experiencias* pedagógicas.

Conclusiones

Para terminar, señalaremos, en primer lugar, algunos puntos de contacto y otros de distancia entre las dos líneas presentadas. En segundo lugar, presentaremos una hipótesis de trabajo que nos permitirá situar la revalorización de la noción de experiencia en el campo educativo, en un debate más amplio del pensamiento contemporáneo. Desde el mismo dejaremos planteados algunos interrogantes que nos interesa discutir.

Algunos puntos de contacto y algunas distancias¹⁰

Nos detendremos brevemente en señalar algunos puntos en común y ciertas diferencias que logramos visualizar en las líneas abordadas. Lo haremos teniendo en cuenta nuestra preocupación central que es la de cómo “aparece” en la investigación educativa la necesidad de trabajar con la noción de experiencia y qué lugar ocupa la misma en el marco de la producción de conocimiento:

- En ambas líneas de investigación la recuperación de la voz de los actores, se torna una decisión epistemológica central. Tanto para poder comprender la construcción de la *experiencia social*, como para conocer los sentidos sobre la práctica pedagógica y así constituir la *experiencia*; el “testimonio” de los agentes es la fuente central de información sobre la que se produce el conocimiento en la investigación, en los dos casos analizados.
- En ambas líneas aparece, además, la “necesidad” de producir nuevos marcos de interpretación en tanto se define algún tipo de contexto de “crisis” que los “demanda”. En el caso de la *Sociología de la experiencia*, una crisis que es definida como crisis del *paradigma institucional de la modernidad*. La misma afectaría las concepciones de los agentes sobre la sociedad y la escuela y, por tanto, los modos de actuar en ellas. Esto permite, en el marco de la investigación, el

¹⁰ Por una cuestión de extensión nos detendremos en señalar similitudes y diferencias entre las dos líneas analizadas de tipo más bien teórico-epistemológico. Con esto decimos que estamos omitiendo aquí las comparaciones sobre las decisiones de tipo metodológico en ambas investigaciones.

replanteo y la búsqueda de herramientas teóricas y metodológicas, que permitan aprehender esos nuevos modos de acción social, para dar cuenta de su complejidad. Podríamos decir que la situación problemática es más bien de tipo teórica. En la otra línea, la de *Narrativas*, los investigadores interpretan en los relatos docentes con los que trabajan un sentido que podría denominarse como de “decepción” respecto de la “posibilidad de educar”. A partir de la definición de esta situación problemática, en un dispositivo que combina la investigación y la formación, el equipo se preocupa por recuperar y analizar el relato de experiencias pedagógicas que por algún tipo de razón podrían resultar “inspiradoras” para aquellos docentes que dicen no poder enseñar. Si bien identificamos en ambos lugares “crisis”, es importante señalar que la noción de experiencia aparece en un marco de preocupaciones, en cada investigación, cuyas diferencias señalaremos en el siguiente punto.

- En el caso de la línea de trabajo de Dubet y Martuccelli, la intención es centralmente la producción de conocimiento. En la otra, la propuesta de investigación está cabalmente atravesada por una de formación. Algunos maestros narran en sus relatos las dificultades que encuentran para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza. Desde la identificación de este sentido el equipo de trabajo no sólo se plantea el propósito de comprender las *experiencias* de los maestros, sino además de poder producir saber *con* ellos (y no solo sobre ellos) y en esta producción compartida habilitar la posibilidad de nuevas prácticas pedagógicas.

Desde dónde nos preguntamos: nuestra “hipótesis de interrogación”

Nos interesa señalar por último, un supuesto compartido, una hipótesis de trabajo, que guía las lecturas aquí realizadas. La misma es la idea de que el

“uso” de la noción de experiencia, resulta significativo, casi “paradigmático”, en tanto supone un debate más amplio, y “de fondo”, en el pensamiento contemporáneo: el debate sobre la noción de sujeto y subjetividad. Debate que se corresponde con teorías contemporáneas que discuten con la idea de *sujeto moderno* y con los supuestos metafísicos que dicha concepción plantea.

Hoy, la pregunta por el sujeto y la subjetividad supone considerar los atravesamientos del “otro” en la supuesta mismidad del sujeto propio de la filosofía moderna. De este modo la pregunta por el sujeto supone la pregunta por la alteridad que es la pregunta por los atravesamientos de la otredad en “uno mismo”. Ahora, ¿qué supone mirar el campo educativo a la luz de estos planteos?

La noción de experiencia y las discusiones en torno a la misma constituyen uno de los núcleos en los que se libra el enunciado debate. Martin Jay (2009) expresa, al presentar algunas tradiciones en la conceptualización de experiencia, las tensiones mencionadas:

La ‘experiencia’, cabría decir, se halla en el punto nodal de la intersección entre lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual. Si bien es algo que es preciso atravesar o padecer antes que adquirir vicariamente, aún la experiencia en apariencia más ‘auténtica’ o ‘genuina’ suele estar ya modificada por modelos culturales previos. (...) La paradoja se pone de manifiesto empero de otra manera. Por mucho que interpretemos la experiencia como una posesión personal inevitablemente se la adquiere a través de un encuentro con la otredad, sea humana o no. Esto es independientemente de cómo se la defina (...) es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo.” (Jay, 2009, pág.20-21)

Para Jay, autores como Bataille, Foucault, Kristeva, se ubicarían en esta “tercera” postura, en la que la experiencia es considerada un campo de fuerza

dinámica, que no está ni totalmente dentro del *Yo* ni totalmente fuera de él; en un *Yo* que, además, nunca es previo a la experiencia y que “se niega a ser reducido a sus modos trascendentales como a sus modos empíricos” (Jay, 2009, pág. 452). Desde este marco entonces, es que nos interesa poder pensar e interpelar algunas de las tradiciones de pensamiento y prácticas que constituyen el campo educativo y, por tanto, nos constituyen como especialistas y educadores. Lo hacemos seleccionando una vía (habrá muchas otras): que es el trabajo sobre la noción de experiencia. Lo que pretendemos iniciar con el análisis de estas dos líneas es un proceso de elucidación¹¹ de los supuestos propios de una filosofía del sujeto (así como los de ruptura con la misma) en el campo educativo y en ese mismo ejercicio poder pensar nuestra “subjetividad pedagógico- epistémica”. Lo hacemos no sólo por el interés “filosófico” que tal tarea supone, sino porque creemos que dichas concepciones operan efectivamente en la configuración de prácticas pedagógicas. En este sentido más que presentar respuestas nos interesa dejar planteados algunos problemas: ¿qué ha significado la incorporación de la noción de experiencia al campo educativo? ¿Sobre qué concepción o concepciones de subjetividad las mismas se constituyen? ¿Qué consecuencias tienen las mismas a la hora de pensar las prácticas de investigación en el campo? ¿Es posible investigar *la experiencia*? ¿Es posible hacerlo dando cuenta de la tensión mismidad-otredad? ¿Cuáles son los desafíos que el trabajo con esta tensión supone? ¿Qué de la misma podemos conocer y qué no? y finalmente ¿Podemos hacerlo desde los modos “tradicionales” de producción de conocimiento?

Los análisis de las líneas de investigación que presentamos, de las que hacemos aquí una breve exposición, nos interesan en el marco de este debate más amplio, qué es un debate ontológico y epistemológico con consecuencias en las prácticas de investigación y de producción de lo educativo en general. No

¹¹ Tomamos aquí la propuesta de A.M. Fernández, quien habla de la necesidad de “disciplinar” para producir conocimiento. Para quien le interese véase Fernández, Ana María (2007).

hay dudas de que en los últimos años la noción de experiencia ha ido cobrando fuerza en tanto parece constituirse en una herramienta que posibilita el pensamiento, que permite la exploración de posibilidades tradicionalmente invisibilizadas en el campo de la práctica pedagógica y de la investigación. La pregunta es: qué es lo que posibilita y visibiliza el uso de dicha noción en el campo de la investigación sobre trabajo y formación docente y, fundamentalmente, qué otros aspectos siguen invisibilizados...

Bibliografía

- Alliaud, A. y Suarez, D. (coords.) (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y Formación docente*. Colección "Narrativas, Autobiografías y Educación". Buenos Aires, CLACSO-FFyL-UBA.
- Alliaud, A. (2004) "La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? En: *Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica*. Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año 7 Nro. 12. El Zorzal. Rosario.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Dubet, F. (2011) *La experiencia sociológica*. Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Fernández, A.M. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos, multiplicidades*. Buenos Aires, Biblos.
- Jay, M. (2009) *Cantos de experiencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Espósito, R. (2009) Tercera persona. En: Espósito, R. (2009) *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Souto, M. (2000) Las formaciones grupales.: un objeto de estudio. Consideraciones epistemológicas. En: Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

-Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.