

Narrativa biográfica y motivación para el aprendizaje. Reflexión sobre decisiones conceptuales y metodológicas (Primera parte)

Narrativa biográfica e motivação para a aprendizagem. Reflexão sobre decisões conceituais e metodológicas (Primeira parte)

Biographical Narrative and Motivation for Learning. Reflection on Conceptual and Methodological Decisions (Part One)

Susana Inés Fernández
Universidad Nacional de Salta, Argentina
suinfer@gmail.com

/ RESUMEN

El documento -primera y segunda parte- forma parte de la producción del Proyecto Nro. 1748 del CIUNSa.: *“Narrativa biográfica y motivación para el aprendizaje. A la búsqueda de pistas para repensar la problemática del ingreso universitario”*.

Propone reflexionar los sentidos de la investigación en relación con la implicación de los investigadores y como esto influye en las decisiones conceptuales y metodológicas condicionadas -además- por los contextos institucionales.

El análisis histórico epistemológico coordinado por Wallerstein -*Abrir las Ciencias Sociales* (1996)- ayuda a mirar el papel de la Universidad en la definición de fronteras disciplinares. Sobre ese telón de fondo, se ensaya una justificación de la importancia que posee dar cuenta de los motivos por los cuales se eligen unas categorías en lugar de otras. Se explicita así la comprensión de la investigación como construcción colaborativa entre los investigadores y la realidad, renunciando a la aspiración cientificista de neutralidad/objetividad y a los purismos disciplinares por considerarnos parte del problema de investigación y necesitados de recurrir a diferentes perspectivas disciplinares para avanzar en su comprensión.

Se toma la péntada de Burke para definir el problema y se encara -a partir de allí- una explicación sobre los motivos de elección de la narrativa biográfica como metodología, entendida como instancia constitutiva del Yo en un contexto social e histórico.

Finalmente se presenta la categoría de *motivación* para avanzar en la comprensión del tema en estudio, problematizando el concepto de internalización como apropiación y como dominio.

Palabras claves: científicidad, pantallas terminológicas, narrativa biográfica, vivencia/extraposición, motivación.

¹ El presente ensayo, que se completa con la parte II en este volumen, se inscribe en la problemática que pretende indagar el equipo de investigación del Proyecto Nro. 1748 del CIUNSa *Narrativa biográfica y motivación para el aprendizaje. A la búsqueda de pistas para repensar la problemática del ingreso universitario*. Persigue el propósito de continuar y profundizar las definiciones conceptuales iniciadas en el trabajo titulado “¿Por qué motivación y entendida cómo?” que fue presentado como ponencia en el XV Congreso Argentino de Orientación Vocacional, “Orientación en contextos de crisis: Políticas, Instituciones, Subjetividades”, realizado en Salta en octubre del 2009.

// RESUMO

O documento -primeira e segunda parte- é parte da produção do Projeto Nro. 1748 del CIUNSa.: "Narrativa biográfica y motivación para el aprendizaje. A la búsqueda de pistas para repensar la problemática del ingreso universitario".

Propõe pensar os sentidos da pesquisa em relação com a implicação dos pesquisadores e como isso influi nas decisões conceptuais e metodológicas condicionadas pelos contextos institucionais.

A análise histórico epistemológica coordenado por Wallerstein -Abrir las Ciencias Sociales (1996)- ajuda a lançar um olhar para o papel da Universidade na definição de fronteiras disciplinares. Sobre esse pano de fundo, se ensaia uma justificação da importância que possui dar conta dos motivos pelos quais se escolhem umas categorias em lugar de outras. Se explicita assim a compreensão da pesquisa como construção colaborativa entre os pesquisadores e a realidade renunciando à aspiração cientificista de neutralidade/objetividade e aos purismos disciplinares por considerarmos parte do problema da pesquisa e frente a necessidade de percorrer a diferentes perspectivas disciplinares para avançar na sua compreensão.

Toma-se a péntada de Burke para definir o problema e se encara partir daí uma explicação sobre os motivos da escolha da narrativa biográfica como metodologia, entendida como instância constitutiva do Eu num contexto social e histórico.

Finalmente apresenta-se a categoria de motivação para avançar na compreensão do tema em estudo, problematizando o conceito de internalização como apropriação e como domínio.

Palavras chave: cientificidade, telas terminológicas, narrativa biográfica, vivência/extraposição, motivação.

/// ABSTRACT

The document -the first and second part- belongs to the production of Project No. 1748 of CIUNSa.: "Biographical Narrative and Motivation for Learning. In Search of Clues to Rethink the Issue of College Entrance." It intends to reflect on the meanings of research in relation to researchers' involvement and how this fact influences the conceptual and methodological decisions, also conditioned by institutional contexts.

Historical and epistemological analysis coordinated by Wallerstein -Open the Social Sciences (1996)- helps to look at the role of the University in defining disciplinary boundaries. With this background, justification of the importance of selecting certain categories over others is tried. The understanding of the research as a collaborative construction between researchers and reality is made explicit, giving up the scientific aspiration of neutrality / objectivity and the disciplinary purism, since we consider ourselves part of the research problem and needed to adopt different disciplinary perspectives to advance in their understanding.

The Burke's pentad is taken to define the problem and faces -from there- an explanation of the reasons for choosing the biographical narrative as methodology, understood as constitutive of the self in the social and historical context.

Finally, we present the category of motivation to advance in the understanding of the subject under study, discussing the concept of appropriation as internalization and as domain.

Keywords: scientism, terminology screens, biographical narrative, living / extraposition, motivation

(...) son los productores del conocimiento quienes deberían ocupar un lugar privilegiado cuando se trata de detectar, especificar y responder a las necesidades de la producción del conocimiento. Son los únicos que pueden hacerlo. Y sólo cuando logran romper con la subordinación a las tutelas, son creativos (...)

Mario Heler

Los posibles *sentidos de la investigación* -al menos cuando se trata de campos disciplinares que pretenden estudiar el acontecer social y/o humano- se abren hacia múltiples espacios para la reflexión. Uno de ellos se vincula con mostrar, fundamentar, justificar... la legitimidad de los caminos elegidos y de los supuestos teóricos preferidos como plataforma de partida del estudio, así como de los que se van construyendo en el transcurso del trabajo.

Mario Heler -probablemente- diría que se trata de lo que él denomina el problema de la *ética*, que supone sostener en forma permanente una reflexión crítica a modo de trabajo de *elucidación* consistente en “pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos” (Castoriadis citado por Heler, 2005: 120).

Y dedicar un tiempo de reflexión a los *sentidos de la investigación* no parece ocioso, porque se relaciona con la propia *implicación* en la indagación que se lleva a cabo, la cual se entrama con las decisiones teórico-metodológicas que, además, generalmente no refieren a un único individuo sino a un equipo de trabajo.

En nuestro caso y para avanzar en niveles de concreción, ¿cómo definir -en sentido decisorio- las formas de acceso a un *objeto de estudio* como *la motivación*? Pero además, ¿cómo hacerlo cuando los procesos de fundamentación inherentes se entrecruzan y confunden con los de *acreditación* que debe cumplir una investigación en el marco institucional, de los cuales la Universidad es conspicua representante además de unidad ejecutora? Entonces, en términos de *sentido*, ¿qué de nuestras elecciones está destinado a cumplir los requisitos de la acreditación y qué constituye el corazón mismo de nuestro trabajo investigativo?

41

RASTROS EN LA NARRATIVA HISTÓRICA

Para comenzar a pensar encontramos una línea interesante en el trabajo coordinado por Immanuel Wallerstein (1996)² -publicado con el título *Abrir las Ciencias Sociales*- que relata y analiza, desde una perspectiva histórico crítica, la constitución de las *ciencias sociales* poniendo de manifiesto el papel de las Universidades en los mecanismos de legitimación de las mismas. Elegimos comenzar por aquí porque la mirada retrospectiva tiene -la mayor parte de las veces- un potencial significativo para la actividad reflexiva, cuando se asume el presente como el resultado de una construcción; pero también sabemos que el trabajo que comentamos, parcialmente, es una perspectiva posible entre otras, aun cuando la mirada resultante parezca muy verosímil. En síntesis: el informe relata críticamente las alternativas a través de las cuales -en los principales centros imperialistas europeos- se fue conformando un cuarteto de disciplinas que, entre

² Wallerstein coordina la elaboración de un informe producido por un equipo de académicos provenientes de las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Ciencias Naturales -patrocinados por la Fundación Calouste Gulbenkian- sobre los límites disciplinarios de las ciencias, con énfasis en las Ciencias Sociales y las Humanidades.

finés del siglo XIX y 1945, quedarían instituidas como: Historia, Economía, Sociología y Ciencias Políticas (p.23).

Los autores interpretan -dejando a cielo abierto las implicancias políticas de los procesos sociohistóricos en la producción de conocimiento³- que la formación de un sistema mundial moderno se tradujo en el descubrimiento europeo de la *existencia de otros pueblos* y su estudio dio lugar a la formación de un nuevo campo: la Antropología. Apuntan que esta disciplina se originó fuera de las universidades, como resultado de la actividad de exploradores, viajeros y funcionarios coloniales, para luego ser institucionalizada como disciplina universitaria, aunque diferenciada de aquellas que estudiaban tradicionalmente el mundo occidental.

La peculiaridad de la Antropología -y aquí va lo que más nos interesa- es que se valía de una metodología concreta que se organizaba en torno al *trabajo de campo*. Dice al respecto el informe que seguimos:

Esto (...) implicaba una metodología muy concreta, construida en torno a lo trabajado o trabajo de campo (con lo que cumplía el requisito de investigación empírica de la ética científica) y observación participante en un área particular (cumpliendo el requisito de alcanzar un conocimiento en profundidad de la cultura necesaria para su comprensión, tan difícil de alcanzar en el caso de una cultura tan extraña para el científico). (24).

Este aspecto es de particular interés para nuestros propósitos actuales, porque sigue diciendo que "La observación participante siempre amenazaba con violar el ideal de la neutralidad científica..." (25), con lo cual puede considerársela como un capítulo interesante en la historia de las transgresiones epistemológico-metodológicas a las que, tímidamente, pretendemos adherir.

Y, además, en la perspectiva de estos autores fue -precisamente- la vinculación de la Antropología con las estructuras universitarias lo que más poderosamente influyó para que los antropólogos mantuvieran la práctica de la etnografía dentro de la normativa de la ciencia, lo que da cuenta -finalmente- de la escasa intencionalidad transgresora de aquellos estudiosos, al tiempo que pone de manifiesto el papel de la Universidad como custodia y controladora de los valores académicos anclados en la concepción moderna de la ciencia, que perdura, con más fuerza de lo que pareciera, en nuestros días.

Para Wallerstein y equipo, un caso aún más especial lo constituye la Psicología que se separó de la Filosofía para reconstruirse en forma científica. El informe da cuenta de la instalación de la Psicología en el campo médico y alineada con las ciencias naturales por cuanto tienen en cuenta exclusivamente al Psicoanálisis, dejando de lado otras perspectivas de investigación en ese campo -que progresaron en Europa en el periodo analizado- vinculadas al estudio del desarrollo de la inteligencia y que se esforzaron -con más empeño que el Psicoanálisis- en mantenerse dentro de los cánones de la ciencia.

Pensamos que si de la conversión científicista de la Psicología se trata, debe incluirse la tradición estadounidense en la materia, que desde principios del siglo XX trabajó intentando adecuarse al estatuto de las ciencias físicas y naturales y que en este afán consagró su filiación a las ciencias naturales, como es explícito en el caso del Conductismo impulsado por John Watson, apenas diferenciable de un estudio sobre fisiología animal.

³ La formulación entre guiones aclaratorios puede resultar un tanto lineal y poco explícita. Es que entrar en detalles podría resultar en otro trabajo. Recomendamos -pues- la lectura del informe Wallerstein.

En definitiva, el problema de la demarcación entre lo que es el conocimiento científico y lo que no reúne las condiciones para ser considerado con tal estatus, está instalado centralmente en el pensamiento moderno y es en este marco en el cual se engendra la Epistemología como un campo disciplinar que -según como se lo considere- será subordinado al quehacer científico, en la medida que cumpla la función de reflexión auxiliar, correlato del trabajo específico del investigador; o subordinará a aquel a sus dictámenes, en la medida en que la tarea de justificación se torne tan o más relevante que la investigación en sí misma.

No parece demasiado arriesgado afirmar que el primer caso define la relación de las ciencias físicas y naturales con la Epistemología, mientras el segundo parece comprender las preocupaciones epistemológicas de la investigación que busca construir conocimiento sobre lo humano y lo social. Al menos parece ser nuestro caso.

Finalmente nos interesa comentar que el informe de Wallerstein hace referencia a la creación de múltiples disciplinas sociales como parte del proyecto general del siglo XIX de obtener *conocimiento objetivo* de la *realidad* sobre la base de descubrimientos empíricos, libres de la especulación filosófica; pero sin que quede claro qué epistemología sería más fructífera y legítima. Afirma que “(...) lo menos claro de todo era si las ciencias sociales podían ser consideradas en algún sentido como una ‘tercera cultura’, situada entre la ciencia y la literatura...” (16).

La cita nos pone de cara a otro tema que retomaremos más adelante: el de la relación entre conocimiento y arte, refiriéndonos concretamente a la producción literaria.

Planteados estos prolegómenos, nos disponemos pues a dar cuenta de nuestras elecciones teórico-metodológicas, intentando mostrar el tipo de estudio que nos propusimos y estamos llevando a cabo, dejando de lado los procesos de acreditación y disponiéndonos a mostrar a los lectores *el corazón mismo de nuestro trabajo investigativo*. Es decir: los sentidos de la investigación a la que estamos dedicados y en la que estamos implicados.

43

MOLDES DISCIPLINARES Y GRADOS DE LIBERTAD

Realizábamos en el apartado anterior algunos comentarios sobre el caso de la Psicología-dentro del análisis coordinado por Wallerstein-y su filiación al campo de las Ciencias Naturales en el período considerado en el informe. Pero allí no se toma en cuenta una perspectiva en Psicología que se origina en la URSS allá por 1924 y que será retomada en occidente por autores como Jerome Bruner y James Wersch -entre otros- a modo de insumo de sus propias investigaciones y desarrollos teóricos: el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky y colaboradores. Esta perspectiva afirmará la naturaleza sociocultural de los procesos psicológicos superiores propios del hombre.

Es en esta línea de pensamiento que James Wersch (1999) afirma que la tarea del análisis sociocultural en psicología consiste en “comprender cómo se relaciona el funcionamiento de la mente con el contexto cultural, institucional e histórico”(19).Según este autor, para que los investigadores puedan aportar a la comprensión de los apremiantes problemas contemporáneos -y como requisito para poder reconocer su complejidad- es importante esforzarse por no partir del supuesto de que tales problemas vienen en formatos disciplinares previamente definidos.

Compartimos con Wertsch que en el ámbito de las ciencias humanas y sociales resulta inevitable la asunción de supuestos y unidades de análisis ligada a intereses políticos, culturales e institucionales, a través de lo cual se define la perspectiva adoptada y que por ello vale la pena intentar vincular, sin reducir, diferentes perspectivas.

La diversidad de enfoques posibles puede dividirse conforme a distintos criterios, pero uno de los más generales y originador de polémica “involucra una distinción entre individuo y sociedad”. Dice Wertsch:

(...) Las estrategias para el análisis suelen elegir uno de dos caminos posibles, según a qué se le otorgue primacía analítica. Un camino parte del supuesto de que se debe empezar por una descripción de los fenómenos sociales y, sobre la base de estos fenómenos, generar el análisis del funcionamiento psíquico de los individuos; el otro supone que la forma de comprender los fenómenos sociales empieza por los procesos psicológicos (o de otra naturaleza) llevados a cabo por el individuo (26).

Siguiendo a Elías (1991), Wertsch comenta que una buena parte del problema se relaciona con entender que los términos colocados en oposición, individuo/sociedad, refieren a esencias u objetos *–la verdadera realidad–* como poseedores de una existencia independiente en lugar de entenderlos como “construcciones hipotéticas o herramientas conceptuales” de uso temporario.

Y continúa diciendo Wertsch:

Esto implica que puede ser importante reflexionar sobre las herramientas conceptuales que utilizamos para formular los temas que queremos investigar. En particular, puede ser importante considerar si esas herramientas conceptuales podrían llevarnos a ‘elegir bandos’ o a percibir que una perspectiva de la realidad, inconciliable con otras, es la única verdad” (31).

44

Pero podría decirse que la reflexión acerca de la elección de los términos que utilizamos para conceptualizar nuestras perspectivas de la realidad tiene, al menos, una doble naturaleza. Por un lado, la que acabamos de explicar con la inestimable colaboración de Wertsch y Elías; pero por otro- correlativamente y aunque puede que en algún punto parezca contradictorio- es importante tener siempre presente lo planteado por Jacques Ardoino (2005) cuando se refiere a la necesidad de atender a la multirreferencialidad vinculada a los registros histórico, político, económico, etc. para entender que las palabras poseen una carga valorativa-filosófica: “La palabra transmite, sin que ustedes lo sepan, epistemologías distintas” (27).

En resumidas cuentas, se trata de no asumir los términos -y las perspectivas que a través de ellos se definen- como designaciones transparentes de una realidad ontológicamente indiscutible, ni considerar irreflexivamente que las palabras son ingenuas, inofensivas y se adaptan plásticamente a nuestra intencionalidad comunicativa. Se trata, sin caer en una paranoia léxica ni en la proscripción de palabras, de mantener una vigilancia epistemológica que nos permita miradas y abordajes complejos, pero a la vez cuidadosos en términos históricos y políticos. Se trata de pensar, definir y explicitar.

Pero Ardoino también nos invita a trabajar sobre la propia *implicación* como aquella parte de nuestra subjetividad que, sin presentarse claramente a nuestro entendimiento, orienta nuestras elecciones y

nuestro hacer. Esa porción desconocida de nosotros mismos, de tan dificultoso acceso, que influye decididamente en nuestro trabajo⁴.

Así planteado el tema, el ideal de la *neutralidad* -y su parienta la objetividad- parece un imposible en el campo de la producción de conocimiento sobre lo social y, en cambio, tenemos cierta convicción en el sentido de que, más que neutralidad, el investigador de estos temas posee un *compromiso* con la problemática en estudio y está personalmente *implicado* en su investigación, sin que esto signifique que sus eventuales hallazgos resulten poco fiables.

La investigación de lo social -desde nuestro punto de vista- puede renunciar a la aspiración de neutralidad/objetividad sin culpa ni cargo, con ganancia en grados de libertad para elegir las formas de definir sus búsquedas, al tiempo que abandona los purismos disciplinares con sus consecuencias metodológicas que obstaculizan la creatividad y empuñan el panorama de posibilidades.

MOTIVACIÓN Y MOTIVOS...

James Wertsch (1999) se reconoce deudor de una serie de autores entre los cuales se encuentra Kenneth Burke, cuyos desarrollos han sido utilizados dentro de diferentes campos disciplinares como la antropología, la psicología, la crítica social y la sociología. Se trata de un autor que ha dedicado buena parte de sus escritos a lo que llamó "ineptitudes aprendidas" y "patologías disciplinares" las cuales -en su modo de ver-"restringen los horizontes del discurso académico moderno" (31).

El enfoque de Burke resulta interesante por sus implicancias metodológicas y su concepto de *dramaticidad* puede ser altamente inspirador a la hora de plantear investigaciones desde un enfoque sociocultural.

Inicialmente, Burke toma a la *acción* humana como *fenómeno básico de análisis*. Esta noción de *acción* se une a la de *motivo*, interesándose por "lo que está en juego cuando decimos qué hace la gente y por qué lo hace" ([1969: p. XV], citado por Wertsch, 33).

Pensamos que el siguiente párrafo -extraído del comentario de Wertsch- sirve para sintetizar lo central del pensamiento de Burke y, al mismo tiempo, justificar nuestro interés en él: "El enfoque de Burke de la acción humana es que sólo se la puede entender adecuadamente invocando perspectivas múltiples y examinando las tensiones dialécticas que existen entre ellas" (34).

Una forma de evitar los reduccionismos de perspectiva puede encontrarse en lo que se conoce como la *péntada* -propuesta por Burke- que cumple un papel fundamental en el análisis de la dramaticidad de la acción humana y sus motivos.

Esta *péntada*⁵ (en Wertsch, 35 y otros) o *pentágono escénico* (Bruner, 2003: 57) está compuesta por cinco términos que pueden pensarse como principios generadores en la investigación: *acto*, *escena*, *agente*, *agencia* y *propósito*.

- El acto: lo que sucedió, ya sea en el pensamiento o en los hechos.

⁴ Jacques Ardoino reflexiona en profundidad sobre la palabra *implicación* (p. 18-22). Su lectura permite comprender el tipo de tarea que propone y también muestra el sentido en que estamos usando el término en este trabajo. En la bibliografía.

⁵ Denominación que adoptaremos.

- La escena: la situación en la que tuvo lugar el acto.
- El agente: qué persona o qué clase de persona realizó ese acto.
- La agencia: qué instrumento o medios utilizó.
- El propósito: por qué o para qué realizó el acto.

Burke entiende la *péntada* como una herramienta de investigación, útil para la interpretación de la realidad y no como un reflejo de la realidad.

Su noción de *escena* es la de un contenedor en el cual actúan los agentes y suceden los actos y en este sentido “La escena es al acto lo mismo que lo implícito es a lo explícito.”([6-7], en Wertsch, 36). Igual que el resto de los elementos de la *péntada*, la escena no es algo dado que pueda identificarse con precisión, sino que es una herramienta para interpretar la acción humana y sus motivos. Dice Burke:

Uno tiene una gran variedad de circunferencias para elegir como caracterizaciones de la escena de un agente determinado. Porque un hombre no sólo está en la situación peculiar de su época o de su ubicación en esa época (...) sino que también está en una situación que se extiende a lo largo de los siglos (...) y una selección de la circunferencia (...) es en sí misma un “acto de fe”, con la definición o la interpretación del acto cobrando forma de manera acorde”. ([84], en Wertsch, 36).

Según Wertsch son muchos los autores que parten en su investigación de alguno de los elementos de la *péntada* pero, precisamente, la fijación en un único elemento produce visiones hipersocializadas, hiperbiologizadas, hiperfiscalizadas, hiperpsicologizadas, etc. Sin embargo, atender a todos los elementos de la *péntada* simultáneamente conlleva un nivel de dificultad de considerable magnitud, porque implica una complejidad casi imposible de abordar.

El problema sería entonces “*vivir en el medio*” de varias perspectivas analíticas diferentes (Wertsch, 39, citando a Holquist [1994]), ya que cada una de esas perspectivas involucran unas *pantallas terminológicas* que significan lecturas de la realidad y, según Burke “(...) incluso si cualquier terminología dada es un **reflejo** de la realidad, por su propia naturaleza como terminología debe ser una **selección** de la realidad y, por lo tanto, debe funcionar también como **desviación** de la realidad”(45] citado en 39):

Y no existe forma de evadir esta dificultad, como se colige de la siguiente afirmación:

Tenemos que usar pantallas terminológicas, ya que no podemos decir nada sin usar términos; sean cuales fueren los que usemos, necesariamente constituirán algún tipo de pantalla, y cualquier pantalla que usemos necesariamente dirigirá la atención a un campo en desmedro de otro ([50] citado en 40).

En su intento por “*vivir en el medio*” -y conforme a sus intereses investigativos-Wertsch elegirá las tensiones existentes entre el agente y la agencia. Nosotros, en cambio, elegiremos las tensiones entre el agente y el propósito -los motivos- en el seno de la escena.

Y la forma de incursionar en estos aspectos será la *narrativa biográfica* de nuestros estudiantes, forma de abordaje que posibilita que sea el agente quien fije, al menos en primera instancia, los límites de la escena y los propósitos que condujeron sus acciones, al tiempo que otorga sentido también a las acciones de los otros. Trataremos seguidamente de profundizar esta perspectiva.

Comenzaremos con el posicionamiento de Christine Deroly-Momberger (2009), estudiosa francesa de los procesos de biografización, quien considera a (...) la tarea de pensar lo biográfico como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva, a través de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo, dentro de su ambiente social e histórico (31).

LA BIOGRAFIZACIÓN COMO ACTIVIDAD HUMANA

Para Deroly-Momberger lo biográfico es una categoría de la experiencia que permite a cada uno integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vida, en función de su pertenencia socio-histórica. La autora remite el término *biografía* a su sentido etimológico traduciéndolo como *escritura de vida* y entendiéndolo como “una actitud primordial y específica de la vivencia humana: antes de dejar cualquier marca escrita sobre su vida, antes de traducir o expresar de cualquier manera su existencia en formas escritas (...) el hombre **escribe** su vida”.

Nos referimos entonces a una *actividad de biografización* consistente en una *hermenéutica práctica*, una actividad de estructuración y significación a través de la cual cada individuo se atribuye una figura en el tiempo que es una *historia que remite a sí mismo*. Pero no se trata de creaciones espontáneas surgidas sólo de la iniciativa individual, sino que “llevan la marca de su inscripción histórica y cultural, y tienen origen en los modelos de figuración narrativa y formas de relación del individuo consigo mismo y con la comunidad, elaborados por las sociedades a las que pertenecen” (31-32).

También esta autora nos advierte acerca de los riesgos que tuvimos oportunidad de analizar con Wertsch, cuando comenta que la actividad de biografización ha sido tomada por las ciencias humanas desde dos actitudes diferentes. La primera considera la *palabra biográfica* como el lugar en el cual se constituye un *sujeto psicológico e histórico* enfrentado a restricciones y prescripciones colectivas, dando lugar a nociones como *identidad, historia personal, relación consigo mismo y construcción de sí*. La segunda se vincula con el uso sociológico clásico de los documentos y testimonios individuales, como medio de acceso concreto y legible a hechos y comportamientos sociales. Dice al respecto:

En el primer caso, es frecuente que el foco sobre la singularidad existencial de lo biográfico impida constituirlo como objeto disciplinario y verificarlo científicamente. El cuidado de la ciencia evidenciado en el segundo caso reduce lo biográfico a un medio apenas, o a una diagonal inclusive, que solo se emplea con precaución, negándose todo estatuto científico (32-33).

Así, el problema de la científicidad aparece, una y otra vez, operando como un elemento condicionante, ya sea que se lo considere origen o consecuencia de la primacía analítica de lo social o lo individual.

Pero -continúa advirtiéndonos Deroly-Momberger- se trata de una antinomia sólo aparente ya que en ambos casos se entiende lo *biográfico* como “un dominio reservado para la subjetividad y la interioridad” que se apoya en un concepto esencialista del individuo y en contra del cual propone considerar -y a ello dedica la obra que consultamos- “que la individualización y la socialización son dos facetas indisociables de la actividad biográfica” (33).

Y esto resulta en que en los procesos de biografización los individuos incorporan y actualizan “las secuencias, programas y modelos biográficos (...) de los mundos sociales donde participan” (33). Es precisamente allí donde se hace posible instalar la reflexión sobre la educación: “la historia de ese individuo también es, en gran medida, la historia de sus aprendizajes y de su relación biográfica con el saber y la enseñanza” (35).

NARRATIVA BIOGRÁFICA Y CREACIÓN DEL YO

Jerome Bruner (2003) afirma que “la creación de un Yo es un arte narrativo” (94). Deroly-Momberger asegura que “cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos” (38).

El primero de los nombrados -con su particular estilo evolucionista- dice que el talento humano para la narración es tan distintivo de nuestro género como la posición erecta o el pulgar opuesto y que si careciéramos de la capacidad para contar historias sobre nosotros mismos, no existiría algo que pudiera llamarse identidad⁶.

Para Bruner, nuestro Yo se construye a partir de las historias que narramos para los demás y para nosotros mismos y a través de las cuales otorgamos sentido y coherencia a nuestra vida. Pero -también para él- estas historias a través de las cuales construimos y reconstruimos nuestro Yo, abrevan en la cultura en la cual vivimos y de la cual somos expresiones. En sus propias palabras:

Por más que podamos asignar a un cerebro la tarea de funcionar para conseguir nuestra identidad, ya desde el principio somos expresiones de la cultura que nos nutre. Pero la cultura a su vez es una dialéctica, llena de narraciones alternativas acerca de qué es el Yo, o que podría ser. Y las historias que contamos para crearnos a nosotros mismos reflejan esa dialéctica (124).

48

Para Deroly-Momberger el *hecho biográfico* se expresa narrativamente a tal punto que se confunde con la narración misma. Esta última constituye el discurso a través del cual escribimos nuestra propia vida. Y sintetiza magistralmente la idea en la siguiente expresión: “uno no narra su vida porque tiene una historia, uno tiene una historia porque narra su vida.” Y agrega que “las historias que contamos de nuestras vidas se escriben bajo las condiciones socio-históricas de la época y cultura a las que pertenecemos (40).

Suponemos que llegados a este punto, los autores -no nosotros- han fundamentado suficientemente el por qué elegir la narrativa biográfica como estrategia de acceso a las tensiones entre el agente y el propósito situados en la escena -para usar los términos de la *péntada* de Burke-. Sin embargo, resta todavía una explicación por dar y esta vez recurriremos al auxilio de Elsa Drucaroff y su comprensión sobre el pensamiento de Mijail Bajtin.

¿POR QUÉ NARRATIVA BIOGRÁFICA Y NO AUTOBIOGRAFÍA?

Elsa Drucaroff (1999) cita a Todorov-Ducrot (1974) diciendo: “El proceso narrativo posee por lo menos tres protagonistas: el personaje (él), el narrador (yo) y el lector (tú); en otros términos: la persona de quién se habla, la persona que habla, la persona a quien se habla” (85). Emile Benveniste los llama *las*

⁶ En otro libro del autor (1997, 53-58) puede encontrarse el sentido con el cual Jerome Bruner se refiere a la *identidad*.

personas del coloquio diciendo que son “yo, tú, más el misterioso él, la llamada ‘no persona’”. Yo soy quien hablo o escribo; Tú eres quien escuchas o lees; Él es de quien yo te hablo o escribo:

(...) está ausente, por definición, de este circuito comunicativo; no importa si físicamente está al lado nuestro: para representarlo como **él** yo lo vuelvo **ajeno** a esta corriente entre tú y yo, lo vuelvo el objeto de representación, lo vuelvo **no persona** del coloquio. El pronombre tiene siempre el mismo significado: **quien no habla ni escucha**, quien no está⁷ (86).

Pensando en el discurso acerca de los estudiantes que ingresan a la universidad, los desarrollos de Benveniste parecen tener un gran potencial descriptivo:

Yo y tú tienen simetría: están ambos implicados en la comunicación y son ambos necesariamente humanos, desde el momento en que uno es capaz de hablar y el otro de escuchar (...). En cambio **él** es un misterioso lugar vacío (...). No es una persona en sentido estricto (...), al mismo tiempo que lo designo lo construyo como alguien que no puede hablar ni escuchar” (86).

El Yo ocupa el lugar *egocéntrico* en relación con quien se definen las expresiones deícticas y el Tú es alguien que escucha y -en consecuencia- puede responder y pasar a ser yo. Él es solamente aquello acerca de lo cual se enuncia un predicado.

En este sentido, la producción de narrativa biográfica a través de una entrevista transforma un Él en un Yo que se refiere a sí mismo, que se narra a sí mismo para un Tú: el entrevistador.

Pero nos interesa complejizar el planteo de Benveniste y comentar la posición de Bajtín con respecto a la relación -en la obra literaria- entre el autor y el personaje, advirtiendo convenientemente, antes de plantear alguno, que para Drucaroff la posición bajtiniana va más allá de la obra literaria para convertirse en una teoría sobre las relaciones humanas.

En esta perspectiva, “el héroe es una totalidad creada por el autor” (89). Es una *totalidad* porque para Bajtín, los seres humanos somos inconclusos, abiertos al devenir, inmersos en una visión de nosotros mismos que -por egocéntrica- es necesariamente parcial y fragmentada. Quien nos completa -entonces- con su mirada, es otro ser humano, un semejante, un *otro*.

Uno no puede mirarse a sí mismo en *forma* completa porque siempre está deviniendo. Desde la propia mirada se es un cuerpo incompleto que se mueve sintiendo que es posible abarcar todas las fronteras e ir más allá de cualquier límite. La conciencia de uno mismo imposibilita el cierre de la propia imagen que sólo sería posible si pudiera ver su cuerpo completo. Sólo otro puede mirar ese cuerpo entero y comprobar que tiene límites. Dice Drucaroff: “por eso de algún modo miro mis ojos como los de ‘otra’ cuando me observo en un espejo” (89).

Cada uno ve sus actos como finalidades, no como hechos plenos. Son intenciones hacia el futuro que mueven a la acción. En cambio, el otro puede verlos y valorarlos como totalidad, como un objeto.

El mundo de cada Yo es su horizonte, del cual es el centro y sólo puede ver lo que lo rodea. Es el otro el que puede ver el espacio del Yo como contorno y a éste como parte de su propio mundo, sumergido en él.

En síntesis, dice Drucaroff:

⁷ La negrita aparece en bastardilla en el original.

Así somos los seres humanos: atrapados en la cárcel de la subjetividad, sólo contamos con el prójimo que nos observa para que se atenúe la prisión. Y la relación del autor con su personaje, del yo con su él, es similar (89-90).

La visión totalizadora del autor cuando crea al personaje está orientada, cargada de afectos y Bajtín la llama *mirada estética*. La creación artística de un personaje requiere mirar de esta manera a un otro imaginado e implica dos movimientos: la *vivencia* y la *extraposición*.

Cita la autora consultada a Bajtín:

El primer momento de la actividad estética es la vivencia: yo (autor) he de vivir (ver y conocer) aquello que está viviendo el otro (el héroe), he de ponerme en su sitio, como si coincidiera con él (...). Yo debo asumir el concreto horizonte vital de esa persona (...); dentro de este horizonte faltará toda una serie de momentos que me son inaccesibles desde mi lugar ([1920] en 90).

Para poder asumir el horizonte vital del personaje, del otro, es menester ponerse en su nivel y mirarlo, como un *tú* escucha a un *yo*. Consideramos esto como una perfecta metáfora de la entrevista de narrativa biográfica. En el proceso de la narrativa de biografización -no consistente en la escritura autobiográfica- existe un *tú* que escucha a un *yo*; pero no lo escucha para registrar información que luego será objeto de análisis. Lo escucha para intentar *comprenderlo*, asumiendo -cuanto le sea posible- su horizonte vital.

Pero -advierte Drucaroff atendiendo a Bajtín- para construir un héroe artístico no basta con identificarse con su subjetividad. El segundo movimiento fundamental es el retorno del autor hacia sí mismo, a su propio lugar que está fuera del personaje.

Así también, el investigador en narrativa biográfica, una vez logrado el momento de la vivencia del otro, debe distanciarse y retomar su lugar de autor de la biografía del otro para poder asumir desde allí la tarea de interpretación narrativa.

La habilitación para efectuar semejante extrapolación, entendemos, nos viene dada por la propia estudiosa de Bajtín cuando dice:

Aquí Bajtín no habla solamente de literatura: habla de las relaciones humanas. Como tantas otras veces, sus reflexiones sobre teoría estética se confunden con reflexiones sobre cada persona en el mundo, en contacto con sus semejantes. Autor y héroe son como dos sujetos reales e -igual que en la vida- la mirada de uno, necesariamente proyectada desde afuera, conforma al otro (sólo que ahora esa conformación se ha enriquecido con un paso previo: la vivencia) (90).

El segundo momento es el de la *extraposición*, en el cual se lleva a cabo una actividad de totalización y objetivación que sólo puede realizarse desde un lugar externo que aprovecha el *excedente o privilegio de visión que tiene el otro*:

Vivencia y extraposición son, entonces, los dos momentos imprescindibles para construir estéticamente a un héroe literario. Extraponerse es separarse, independizarse, conservar la distancia propia de un autor que mira como **otro** al héroe y hace del héroe un **otro** para sí (90-91).

Las ideas de Bajtín, así mediadas por Elsa Drucaroff, nos permiten justificar la elección de trabajar con procesos de narrativa biográfica y no con escritura autobiográfica.

A través de la entrevista, un *Él* -no persona- se convierte en un *Yo* que narra -se narra- para un *Tú* que lo escucha comprensivamente, para luego distanciarse de la narración de ese *Yo* -cuya subjetividad ha intentado comprender poniéndose en su lugar- y objetivarla para la interpretación y el análisis.

La entrevista no está, entonces, orientada a recoger información sino a hacer el esfuerzo por comprender el punto de vista del otro, para poder después, en el segundo momento, analizar las tensiones entre el sujeto -agente-, su contexto vital epocal -la escena- y sus motivos -propósitos-.

Esto no significa que se sostenga que no es posible la comprensión si la narración está mediada por la escritura. De hecho las ideas de Bajtín están básicamente referidas a un personaje imaginado -el de la novela-, que se hace cuerpo en la escritura del autor que lo objetiva y lo completa con su mirada estética. Pero es que si de comprensión para la interpretación se trata, la relación cara a cara, la mirada, la gestualidad, los silencios, la empatía y la simpatía constituyen contribuciones nada desdeñables tratándose de un personaje con existencia concreta.

Podrá objetarse que también la escritura posee marcas interpretables, lo cual es ciertamente así; pero entendemos que estas huellas que el sujeto deja en la escritura favorecen más la extraposición que la vivencia. La posibilidad de comprender está ligada -en la mayor parte de los casos- a la posibilidad de interrogación de situaciones y de profundización de aspectos que se ven favorecidos en el diálogo directo.

En síntesis, nos interesa la entrevista de narrativa biográfica como una forma de expresión de las relaciones humanas entre un *Yo* y un *Tú*, que si bien se particulariza por el interés de construir conocimiento sobre un determinado aspecto de lo que acontece -en nuestro caso, la motivación para el aprendizaje en el momento del ingreso a la universidad- no por eso es menos *humana* en la medida en que el primero no es un objeto de conocimiento sino un sujeto que se da a conocer -y tal vez en el mismo momento profundiza su conocimiento sobre sí mismo-, en tanto que el segundo es otro sujeto que se esfuerza por comprender al primero y para eso pregunta.

Retomando el informe Wallerstein, no parece muy relevante discutir si “las ciencias sociales podían ser consideradas en algún sentido como una ‘tercera cultura’, situada ‘entre la ciencia y la literatura’” (16); pero puede que resulte interesante pensar en las relaciones entre conocimiento y arte⁸ que se entienden normalmente como esferas diferentes del quehacer humano por el empeño puesto en darle a cada cosa su lugar. Tal vez si lográramos hacer un poco de silencio podríamos *sentir* como se reclaman mutuamente y, en todo caso, la *creatividad* es propia de ambas actividades, de la cual podría dar testimonio Leonardo Da Vinci... pero entraríamos -tal vez- en otro polémico tema al considerar el conocimiento como asociado a la invención, con riesgo de perder -más aún- el rumbo de este trabajo.

¿POR QUÉ MOTIVACIÓN...? ¿POR QUÉ NARRATIVA BIOGRÁFICA...?

Para ir terminando e intentando dar respuestas -muy provisionarias, inestables y siempre discutibles- a las preguntas planteadas inicialmente, la elección de problematizar la cuestión de la *motivación para el aprendizaje* tuvo su origen en el novedoso concepto de *nopoderamiento escolar*, acuñado por Ana Abramowski, puesto que parecía explicar la actitud percibida en una buena parte de nuestros estudiantes.

⁸ En este caso, la *teoría literaria* parece un punto de encuentro.

Sus reflexiones al respecto comparan la relación de los alumnos con las instituciones educativas y la de los trabajadores con la industria o la fábrica. Para ella la palabra clave es *productividad*, por lo cual es menester combatir -en diferentes momentos de la historia- primero a los perezosos y luego a los desmotivados.

Con la autora entendemos entonces la idea de *motivación* como ligada a los procesos sociales, políticos y económicos –con sus mutuas implicancias, solapamientos, intersecciones, invasiones, determinaciones y sobredeterminaciones de unos sobre los otros– y entendida como una función psicológica de orden superior⁹ que se forma a partir de las relaciones sociales en las cuales los sujetos participan.

Sobre este telón de fondo adquiere relevancia la idea de *propósito* de Burke, relacionada con los motivos de los sujetos para llevar a cabo acciones. En nuestro caso, estos motivos -que son constituyentes y constitutivos de la motivación como función psicológica- se relacionan indirectamente con la elección de los estudios universitarios y directamente con el aprendizaje, concretamente con la *acción de aprender* en términos de *apropiación*.

El referirnos a esto nos remite a la distinción que efectúa Wertsch sobre el concepto de *internalización* como *apropiación* y como *dominio* (82-99), fundamentalmente en lo que respecta a la *resistencia*, consciente o no, que implica la apropiación por parte del sujeto.

La internalización como dominio alude al *saber cómo* usar un modo de mediación con facilidad. Casi siempre *dominar* y *apropiarse de* están entrelazados; pero ambos procesos son analítica y muchas veces empíricamente diferentes.

El concepto de *apropiación*, como lo usa Wertsch, deriva de los escritos de Bajtín y se entiende como *traer algo hacia el interior de uno mismo o hacerlo propio*, algo así como *el proceso de hacer propio algo*. Wertsch utiliza *apropiarse* y *apropiación* como *el proceso de tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio*.

Desde esta tensión necesaria entre *lo propio* y *lo ajeno*, se entiende entonces la palabra y el lenguaje. Dice Bajtín:

La palabra en el lenguaje es mitad ajena. Se vuelve 'propia' sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, con su propio acento, cuando se apropia de la palabra adaptándola a su propia intención semántica y expresiva. Antes de ese momento de apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal (después de todo un hablante no saca sus palabras de un diccionario) sino que existe en la boca de otros, en los contextos de otros, en las intenciones de otros: uno toma de ahí las palabras y las hace propias (...) (En Wertsch, 93).

Pero la *apropiación* no es un proceso similar a la ósmosis en la que se produce un mero traspaso de un sujeto a otro:

(...) no todas las palabras se someten a cualquier persona con la misma facilidad a esta apropiación, a este apoderarse y transformarlas en propiedad privada: muchas palabras se resisten con obstinación, otras permanecen ajenas y suenan extrañas en boca de quien se las ha apropiado y las

⁹ En el sentido en el que la define el enfoque socio-histórico de Lev Vigotsky.

pronuncia; no pueden asimilarse a su contexto y caen fuera de él; es como si se pusieran a sí mismas entre comillas a pesar de la voluntad del hablante (...) (94).

Entonces, la apropiación siempre implica algún nivel de resistencia. Para Wertsch, “entre los modos de mediación y el uso peculiar de la acción mediada, hay algo que mínimamente podría denominarse <fricción>” y que constituye la regla y no la excepción.

La *pereza* del operario fabril es vista por Abranowski -con el concurso de los autores a los cuales alude- como una forma de *resistencia* en pos de la *libertad*. La *desmotivación* es interpretada -en cambio- como una forma de *impotencia* consecuencia de la *libertad conseguida*. Pero ambas amenazan a la *productividad*, por eso ambas causan preocupación y se muestra esmero en la búsqueda de formas para combatirlas o, si se quiere, superarlas -para usar un término menos bélico-.

El análisis parece verosímil y aportaría elementos para delimitar una circunferencia amplia de la escena en la cual se mueven los jóvenes que ingresan a la universidad. Sin embargo, la tentación de contrastarlo con las voces de sujetos concretos se presenta atractiva, no en términos de comprobación -actitud que, además de imposible, consideramos estéril-, sino de recolocación situacional para ver qué encontramos... Esto es lo que va definiendo -a grandes rasgos- el sentido de nuestra investigación.

Bueno, es que para eso investigamos... Para ver qué encontramos...

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

53

Abramowski, Ana (2007) “Variaciones del ‘nopodermiento’ escolar: de perezas y desmotivaciones” en Daniel BRAILOVSKY (Comp.) *Interés, motivación y deseo. La pedagogía que mira al alumno*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ardoino, Jacques (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bruner, Jerome (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Deroly-Momberger, Christine (2009) *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras y CLACSO.

Drucaroff, Elsa (1999) *Mijail Bajtín. La guerra de las culturas*. Buenos Aires: Almagesto.

Heler, Mario ((2005) *Ciencia incierta. La producción social del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.

Wallerstein, Immanuel (Coord.) (1996) *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Wertsch, James (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
