

Del margen al texto propio y colectivo: investigación y transformación de la identidad en la formación en Ciencias de la Educación

Clara Arbutti Dorin | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Daniel Suárez me llama una tarde para que hable en el seminario sobre la investigación en la carrera desde la posición de estudiante.¹ Me surgen miles de preguntas en ese momento: ¿qué es investigar? ¿Qué es la investigación en la formación universitaria? ¿Y dentro de la Carrera de Ciencias de la Educación? ¿Cómo llegamos a ser/querer ser investigadores cuando estamos estudiando? ¿Qué nos sostiene en esa posición?

¿Y para mí qué lugar ocupó durante la carrera? Entré a Puan, a un tiempo suspendido sostenido por la época que te atraviesa, materias con nombres largos, muchas caras nuevas y docentes que te hablan de investigar: ¿qué es investigar? Se abre un mundo. ¿Es lo mismo investigar en un área que en otra? ¿Me va a gustar investigar? ¿Voy a ser buena para eso? ¿Cómo se investiga? ¿Cuándo? ¿Todo es investigable? Te adentrás en un mundo infinito y todavía no lo sabés. Intuyo que todos nos sorprendemos en el mundo de la investigación. Gracias a la ciencia, a las personas, a las instituciones, a la política, a la universidad, a uno mismo. Quizás no a todos los que pasamos por esta carrera nos interesa la investigación, pero sí nos atraviesa. Y sobre eso tengo algunas cosas que decir.

En un plano conceptual podemos decir que, a lo largo del recorrido formativo, la investigación aparece en distintos momentos y espacios que van configurando un proceso de aproximación progresiva. Por un lado, están las materias Investigación Educativa I e Investigación Educativa II, en las que se abordan herramientas conceptuales y metodológicas para pensar la producción de conocimiento en el campo educativo. Por otro lado, la investigación también se hace presente en los tres proyectos obligatorios de la carrera, que constituyen instancias de trabajo más situadas. El primer proyecto es un acercamiento exploratorio a una institución o problemática, el segundo es una investigación propiamente dicha, y en el tercero el trabajo se orienta hacia una intervención. Cada uno de estos espacios propone modos distintos de acercarse al conocimiento, pero todos comparten algo en común: funcionan como momentos formativos que van atravesando al estudiante y acercándolo progresivamente a la experiencia de investigar.

¹ Refiere a una actividad conjunta del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL, UBA), en el marco del II Seminario Internacional de Investigación en Educación, que ocurrió los días 11, 12 y 13 de marzo de 2026 en la Facultad.

¿Pero qué les pasa a los estudiantes durante esta trayectoria? ¿Qué me pasó a mí, qué sentires puedo compartirles sobre ser una estudiante en el gran mundo de la investigación?

En los comienzos de la vida universitaria, empezás un caminito donde entendés —o empezás a entender— que la investigación es un conjunto de herramientas metodológicas orientadas a poder producir conocimiento. Entonces, aprender a investigar es aprender a formular problemas, construir marcos teóricos, diseñar estrategias metodológicas, leer mucho, entrevistar personas, observar espacios, materiales, relaciones sociales, cruzar datos. Sin embargo, cuando uno atraviesa ese proceso desde la posición de estudiante, es una experiencia que involucra mucho más que procedimientos técnicos: es una experiencia que atraviesa la propia trayectoria formativa, que se inscribe en la biografía y que, por lo tanto, transforma la relación que uno establece con el conocimiento.

Por lo tanto, el aprendizaje del investigar no ocurre únicamente en el plano conceptual. Muchas veces, el proceso comienza en un lugar casi invisible dentro de la escena académica: el margen de un texto, en una pregunta que aparece mientras se lee, una frase subrayada, una anotación en un cuaderno, esas ideas que quedan dando vueltas después de una clase, en la discusión con otros fuera del aula o, si trabajas en el mundo educativo, algo que pescaste y que te quedaste pensando. Esos momentos iniciales forman parte de un movimiento todavía incipiente de apropiación del conocimiento.

Entonces, ¿qué es la investigación sin la curiosidad y la imaginación? Aquí me interesa traer a Vygotsky, quien en *La imaginación y el arte en la infancia* (2008) plantea que la imaginación no es lo opuesto a lo real, sino una función psicológica esencial que permite que las personas transformen su experiencia vivida, darle “una vuelta de tuerca” en un sentido simbólico y poder también anticiparse a otros caminos y mundos posibles. Vygotsky señala: “la imaginación depende de la experiencia y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con profundas peculiaridades que se diferencian de la experiencia de los adultos” (p. 15). En este sentido, aunque Vygotsky desarrolla estas ideas en relación con la infancia, la imaginación puede pensarse como una condición para la investigación, porque permite reelaborar simbólicamente lo vivido, formular nuevas preguntas y proyectar caminos de indagación que antes no estaban dados.

En el campo educativo, esa curiosidad muchas veces nace de escenas muy concretas: una situación en el aula, una conversación con un docente, una práctica institucional que genera preguntas o una experiencia escolar propia que deja algo resonando. Aquí la escritura tiene un lugar central porque permite transformar la experiencia en objeto de pensamiento. Al escribir, algo de lo vivido se ordena, se vuelve narrable, desarmable y comienza a adquirir una forma que puede ser compartida con otros.

En esta línea, me parece interesante abordar mi experiencia como estudiante de *Proyecto II: Narrativas de experiencia, oficio de enseñar y saber pedagógico*, que cursé en 2024, donde nos acercamos a la investigación narrativa. Una forma de indagación que toma los relatos de experiencia como un modo de producir conocimiento. A partir de procesos de escritura, lectura, comentarios y reescrituras, las experiencias se objetivan y se ponen en diálogo con otras voces, habilitando nuevas interpretaciones. En el campo pedagógico, esta perspectiva permite pensar las prácticas, las instituciones y las trayectorias docentes como espacios de producción de saberes, atravesados por historias, posiciones y sentidos en permanente movimiento.

Por lo tanto, la narración de la experiencia habilita un movimiento particular. Como señala Paul Ricoeur, la identidad no puede pensarse como algo que permanece igual a lo largo del tiempo. Existe una dimensión

narrativa de la identidad que se construye en el acto de contarse a uno mismo. Siguiendo al autor, la identidad *idem* remite a la mismidad, a aquello que permanece relativamente estable; en cambio, la identidad *ipse* introduce la posibilidad del cambio, de la reinterpretación y de la transformación.

Esas anotaciones iniciales en el margen de un texto en el cuaderno de alguna materia pueden convertirse, con el tiempo, en una producción propia. Y en ese desplazamiento ocurre algo significativo: el estudiante deja de ocupar solamente el lugar de quien lee o estudia lo que otros han producido, para comenzar a construir una voz propia dentro del campo del conocimiento.

La narración de la experiencia produce, en ese sentido, una forma particular de objetivación. Al escribir sobre lo vivido, uno puede leerse como si fuera otro. Aparece un personaje que, de algún modo, somos nosotros mismos, pero que también puede ser observado, interpretado y revisado. Esa distancia abre la posibilidad de una reconstrucción de la propia experiencia. Si fuésemos completamente idénticos a nosotros mismos, tal vez no sería necesario narrarnos. Pero el relato de la experiencia habilita un espacio de interpretación donde la propia trayectoria puede ser revisada y resignificada.

Algo de esto se volvió especialmente visible durante el proceso de escritura de los relatos de experiencia realizados en la cursada de Proyecto II. Escribir sobre situaciones vividas, compartir esos textos con compañeros y recibir comentarios produjo un movimiento particular: lo que en un primer momento aparecía como una experiencia personal comenzó a convertirse en un objeto de reflexión colectiva. La lectura de otros, las preguntas y las interpretaciones devolvían nuevas perspectivas sobre lo que escribimos. Un trabajo de indagación que empezó como una actividad plegada en la historia personal de cada uno y terminó en el despliegue de una reflexión que puede ser un punto de partida para pensar el campo pedagógico como un campo en movimiento, atravesado por infinidad de flechas que portan saberes, dispositivos y sujetos. A partir de esto, varios de esos relatos fueron posteriormente reunidos en una publicación colectiva editada en conjunto por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) y la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), que permitió que esas reflexiones circularan más allá del aula.²

Por lo tanto, en ese intercambio, la investigación dejó de ser solamente una tarea individual para volverse un proceso compartido. Los relatos circulaban, se comentaban, se reescribían. Cada devolución abría la posibilidad de mirar la propia experiencia desde otro ángulo. En ese movimiento, la escritura autobiográfica no sólo producía conocimiento sobre una práctica o una situación, sino que también intervenía en la manera en que uno se pensaba a sí mismo dentro de esa experiencia.

Acá también me parece importante mencionar la implicación. Investigar no es colocarse por fuera de lo que intentamos comprender. Al contrario, implica reconocer que quien investiga está siempre atravesado por su propia historia, sus posiciones institucionales, sus preguntas y las experiencias que lo constituyen. Esa implicación no es un obstáculo para producir conocimiento, sino parte misma del proceso de investigación. En la medida en que uno se reconoce implicado, la investigación deja de ser únicamente una operación técnica sobre un objeto y se vuelve un trabajo sobre la propia posición desde la cual se mira, se pregunta y se interpreta.

² La publicación está actualmente En prensa y no se encuentra disponible online al momento de publicarse el presente texto. La misma podrá buscarse bajo el título: "Alimentación escolar, narrativas de experiencia y documentación pedagógica" (Editada por: Edufba, Salvador de Bahía, Brasil).

Y en ese movimiento ocurre algo interesante: la investigación no solo transforma aquello que se estudia, sino también a quien investiga.

Y, en este sentido, creo que todos los que estamos acá podemos recordar alguna situación donde apareció esa necesidad de más: de entender más, de conocer más, de escribir más, de preguntar más. Ese *más* es el que mueve a la investigación, sostenido por otros docentes y compañeros que mueven esos hilos, pero también, como decía antes, por la imaginación y la curiosidad de cada uno. Me acuerdo de cuando, en una clase, Jéssica Baez habló de los indicadores y yo me volví en el 44 totalmente entusiasmada por esa nueva forma de pensar los fenómenos que nos afectan, la posibilidad de distintas maneras de registrarlo y, de esa forma, conservar datos, y que a partir de eso también hay distintas formas de interpretarlos. Uno de mis más lindos recuerdos fue en una clase de Teorías Psicológicas de la Subjetividad donde relacionamos *El Principito* y La Biblia con Lacan y Lévi-Strauss. Después de esa clase, llevaba *El principito* a todos lados para contar con euforia lo que había aprendido. Hasta el día de hoy guardo esas anotaciones. También me acuerdo de cuando en Educación y Experiencias Sociocomunitarias fuimos en subte y premetro hasta el Centro Educativo Comunitario Ramón Carrillo para ver cómo trabajaban ahí y entrevistar a uno de los referentes. Antes, habíamos trabajado sobre una pregunta posible para esbozar una “mini investigación” y luego volcarla en un trabajo con la empiria. Cuando Sandra Nicastro nos acercó un fragmento de Clarice Lispector, me cambió la vida. También el trabajo del Proyecto III donde participamos en actividades en la sede del Plan FinEs de la Villa 21-24 “Tierra Amarilla”, en articulación con el CIDAC (Centro de Innovación y Desarrollo para la acción comunitaria). Todas estas experiencias y algunas más hacen mi biografía personal, pero también de mi formación como futura pedagoga. Son situaciones concretas del mundo educativo —escuelas, programas, espacios comunitarios, docentes, estudiantes— que comenzaron a aparecer no solo como experiencias vividas, sino también como preguntas posibles de investigación, configuraron una nueva identidad.

También pienso que la formación en investigación dentro de la carrera no ocurre únicamente en los espacios específicamente destinados para eso. Las adscripciones, los proyectos de extensión o los distintos dispositivos de trabajo colectivo van construyendo progresivamente una posición particular frente al conocimiento. Son espacios donde se integran saberes de diferentes materias y se va formando una mirada: una posición de observación, escucha y análisis sobre las instituciones educativas. En mi caso, la adscripción a la materia Análisis Institucional de la Escuela —que estoy comenzando a transitar por tercer año— me permitió empezar a trabajar sobre una mirada analítica situada, construida con otros. Ahí se vuelve especialmente visible algo que atraviesa toda investigación: quien investiga nunca es un observador completamente externo, sino un narrador implicado, afectado por las situaciones que intenta comprender. Después de todo este recorrido, y a modo de cierre, hay una pregunta más que he tenido y que me gustaría compartir: ¿a quiénes escuchamos cuando intentamos comprender lo que ocurre en la educación? Walter Kohan (2007) propone detenernos precisamente allí, en la escucha de aquellos a quienes muchas veces suponemos que “no tienen nada para decirnos”. Como señala el autor, tal vez sea necesario aprender a escuchar con más atención a esos otros cuyas voces que suelen quedar en los márgenes de los discursos educativos. En esa línea, la investigación narrativa permite abrir un espacio para que esas experiencias —muchas veces invisibilizadas por las jerarquías del conocimiento académico— puedan ser recuperadas, narradas y pensadas colectivamente.

Desde esta perspectiva, investigar en educación también implica desplazar la mirada: pasar de un conocimiento que habla sobre los sujetos a un conocimiento que se construye *con ellos*. Recuperar las experiencias cotidianas de la escuela —voces de docentes, estudiantes, preceptores, las escenas del aula, del recreo o del

comedor— permite reconocer que ahí también se producen saberes sobre lo educativo. En este sentido, la investigación narrativa se inscribe dentro de una tradición pedagógica crítica que busca ampliar el campo de lo visible y de lo decible en educación, recuperando experiencias, sujetos y saberes que muchas veces quedan en los márgenes del discurso pedagógico. Tal vez por eso investigar durante la formación universitaria implica algo más que aprender a investigar. Implica atravesar un proceso donde la experiencia, la escritura y la reflexión colectiva reconfiguran progresivamente la manera en que uno se ubica frente al saber. Lo que comienza como una anotación en el margen de un texto puede terminar convirtiéndose en una forma de pensamiento propio. Y en ese recorrido la investigación no sólo produce conocimiento sobre el mundo, sino que también transforma, de distintas maneras, la geografía de nuestra identidad.

Las experiencias cercanas a la investigación abren la posibilidad de narrar la propia trayectoria formativa, conocerse y pensarse en relación con el campo educativo. En ese proceso, se van configurando una trama y una cartografía que permiten situarse y asumir una posición dentro de una geografía pedagógica —o geopedagogía— que, como propone Martínez Boom (2009), invita a recorrer el campo de la investigación reconociendo distintos cruces entre lo escolar, lo pedagógico y el ser docente. De este modo, investigar durante la formación universitaria no sólo implica producir conocimiento, sino también aprender a habitar ese territorio pedagógico y encontrar allí una posición para escuchar, preguntar, pensar, leer y escribir desde la identidad propia y colectiva.

› Referencias

- › Kohan, W. (2007). Motivos para pensar una infancia más literal. Kohan, W. *Infancia, política y pensamiento*. Del estante.
- › Martínez Boom, A. (2009). Atlas pedagógico: otros modos de ser de la escuela y del maestro. Martínez Boom, A. y Peña Rodríguez, F. (Comps.). *Instancias y estancias de la pedagogía. La pedagogía en movimiento*. Universidad San Buenaventura.
- › Vygotski, L. (2008). *La imaginación y el arte en la infancia*. Coyoacán.