

Leonardo Tell *

tellleonardo@gmail.com

Instituto Superior del Profesorado N°8 Almirante

Guillermo Brown, Argentina

Bárbara Zanuttini **

barbarazanuttini@gmail.com

Universidad Nacional de Rafaela / Instituto Superior

del Profesorado Nro. 2 Joaquín V. González, Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 17, E0037, 2022

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 23 Agosto 2022

Aprobación: 19 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5823649007/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0037>

Resumen: En este ensayo se problematiza la noción de narrativas vinculada a la investigación y formación. Percibimos que las relaciones entre experiencia y narración han ocupado un lugar central en las últimas décadas tanto en la formación docente como en la investigación en educación. A partir de lo previamente descrito nos preguntamos: ¿la narración como representación de lo real ausente o como construcción de una nueva realidad? Desde este lugar, sostenemos la advertencia frente a ciertas cristalizaciones de las narrativas apoyadas en una tendencia al carácter esencialista del sujeto que se construye en el relato, un discurso totalizador que no deja lugar al enigma, descontextualizado y deshistoricizado que, apelando a un orden trascendental de la existencia, expresan unos modos de relaciones del sujeto con el tiempo y consigo mismo en la formación y en la investigación. Estas advertencias propician en nosotros un ejercicio de lectura sobre prácticas de producción de conocimiento atentos a ciertos deslumbramientos que pueden provocar los conceptos y obturar el ejercicio de pensamiento.

Palabras clave: experiencia, narrativa, investigación, formación.

Abstract: *In this essay, the notion of narratives linked to research and training is problematized. We perceive that the relationships between experience and narration have occupied a central place in recent decades both in teacher training and in educational research. Based on what has been previously described, we ask ourselves: the narrative as a representation of the absent reality or as the construction of a new reality? From this place, we support the warning against certain crystallizations of the narratives supported by a tendency to the essentialist character of the subject that is built in the story, a totalizing discourse that leaves no room for the enigma, decontextualized and dehistoricized that, appealing to a transcendental order of existence, express modes of relationships of the subject with time and with himself in training and research. These warnings propitiate in us a reading exercise on practices of production of knowledge attentive to certain dazzles that concepts can cause and obstruct the exercise of thought.*

Keywords: *experience, narrative, research, training.*

PRESENTACIÓN

En el mes de agosto de 2019 realizamos el Curso de Posgrado *La forma de la escuela y la materialidad del oficio docente* a cargo de Jorge Larrosa en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.^[2] En este ensayo queremos concentrarnos en un desplazamiento que advertimos en Larrosa, y que nos llamó la atención desde un primer momento, de la noción de experiencia como lo que *me pasa a lo compartido, lo común*. Advertimos cierto malestar del autor con el recorrido que ha tenido la noción de experiencia en educación que deja en un segundo plano la noción de espacio público, y con ello la de profesor como hombre público, como aquel que cultiva cierta forma de atención sobre el mundo. Para el autor, aquello que me pasa está en función de aquello que me implica, me afecta, me interpela, me preocupa, es decir, en función del mundo que nos pide responsabilizarnos.^[3]

Nos concentramos en este desplazamiento que podemos leerlo en dos sentidos imbricados. Por un lado, en el sentido de corrimiento del autor respecto de su propio concepto de experiencia que da cuenta de cierta vinculación con él que no está gobernada por la posesión, la apropiación, ni su utilización a modo de comodín para la comprensión. En efecto, podemos pensar que el concepto fue configurado por el autor en un determinado momento, para poder nombrar algunas cosas de una determinada manera que hasta el momento no estaban siendo nombradas y que creía era necesario, podemos hablar de una vinculación con el concepto donde él mismo se convierte en una herramienta cuya capacidad heurística no está dada por anticipado, antes que en un fetiche. Este modo de vincularse lo es también de una práctica de construcción de conocimiento que propicia en nosotros un ejercicio de lectura que no quede tomado por los conceptos, advertidos de ciertos deslumbramientos iniciales que pueden provocar los conceptos que terminan por obturar el ejercicio de pensamiento.

Por otro lado, en relación a los propios términos del desplazamiento, a la composición de las relaciones que reconocemos entre experiencia y narración, habida cuenta de la centralidad que esta última ha cobrado tanto en la formación docente como en la investigación en educación. A partir de lo previamente descrito nos preguntamos: ¿la narración como representación de lo real ausente o como construcción de una nueva realidad? Desde este lugar, nos proponemos estar advertidos frente a ciertas cristalizaciones de las narrativas apoyadas en una tendencia al carácter esencialista del sujeto que se construye en el relato, un discurso totalizador que no deja lugar al enigma, descontextualizado y deshistorizado que apela a un orden trascendental de la existencia. Estar atentos frente a la tendencia a ciertas configuraciones lineales, acumulativas y progresivas en los relatos que expresan unos modos de relaciones del sujeto con el tiempo y consigo mismo en la formación y en la investigación.

NARRATIVA Y LECTURA EN INVESTIGACIÓN

En este apartado pretendemos dar cuenta de aquello que nos da a pensar el desplazamiento en Larrosa respecto del lugar de las narrativas en las prácticas de investigación. Asumimos que no se trata de un problema de las narrativas per se, sino más bien de lo que hacemos con ellas; es más bien un problema de lectura, de lo

NOTAS DE AUTOR

* Leonardo Tell es Profesor de Historia (FHUC–UNL). Diplomado en Ciencias Sociales con mención en Imágenes, Medios y Educación (FLACSO Argentina). Magister en Políticas Públicas para la Educación (FHUC–UNL). Doctorando en *Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación* (FHUC–UNL). Docente de nivel superior y secundario.

** Bárbara Zanuttini es Profesora en Ciencias de la Educación (FCE–UNER). Diplomada en Enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. FLACSO. Doctoranda en *Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación* (FHUC–UNL). Docente de nivel superior y universitario. Investigadora.

que hacemos cuando leemos las narrativas; si esas narrativas están contenidas en entrevistas de investigación, la pregunta que surge es la siguiente: ¿cómo leer las entrevistas?, más concretamente, ¿qué hacemos cuando leemos las entrevistas?

En nuestro caso particular concebimos las entrevistas como una instancia de construcción de un relato biográfico y podemos decir que intentan cabalgar entre el presente de los posicionamientos y los pasados de las marcas de formación.^[4] Desde este lugar intentamos desmarcarnos de la configuración de una narrativa que se sustenta en cierta forma de concebir el tiempo dominado por la cronología, donde la anterioridad de un fenómeno hace que adquiera un status particular y que torna al presente un producto de él, que hace del tiempo un tiempo lineal, direccionalizado y acumulativo, características que terminan siendo atribuidas a la vida de las personas. Llegados a este punto, y advertidos que «La forma en que los sujetos humanos se entienden a sí mismos (...) está en relación a una inevitable anterioridad vivida o imaginada, pero constitutiva de su identidad» (Brauer, 2010:105) nos preguntamos: ¿cómo podemos sostener esta advertencia reconociendo que la propia configuración del relato biográfico tiende a estar dominada por el carácter lineal y acumulativo? En efecto, el relato biográfico puede ser entendido como un trabajo de reescritura de su historia, como una herramienta de historicidad, en el que el sujeto integra su presente con su pasado y configura un devenir, donde el pasado se refiere antes que a lo ocurrido, a lo que adviene, «Existe un estrecho vínculo entre la capacidad del individuo para integrar su historia y las posibilidades de invertir en su porvenir» (De Goulejac, 2013:41) y desde nuestro lugar se trata de estar atento a no quedar atrapado como investigador en la lógica de la producción del relato del propio entrevistado.

La lectura es pensada en términos de construcción, que intenta dar cuenta de una serie de acontecimientos a los cuales no tenemos acceso directo, sino que requiere del andamiaje de un esquema conceptual para poder emerger. Gadamer plantea a la lectura, aquella que no se reduce a pasar rápidamente por los textos sumando información, asociada a la comprensión. Si la lectura está en relación al funcionamiento combinado del oír y el ver, en ella habita la capacidad de comprender. «Obviamente, cuando hablamos de oír y ver en relación al leer (...) lo que importa es que hay que oír lo que dice el escrito. Tener la capacidad de oír es tener la capacidad de comprender.» (Gadamer, 1998:71) Capacidad que no tiene que ver con ninguna forma de develar la verdad tras las apariencias, sino que más bien se vincula a lo repentino del cambio brusco, a ese instante donde la comprensión lo es de la totalidad, donde el tiempo queda detenido y se transforma en un presente propio, «En el momento en que “lo tenemos” aparece, por así decir, la totalidad.» (*op. cit.*:79) Podemos decir que ese instante de comprensión no es un derivado ni está previsto en la propia narrativa, sino que más bien emerge, en el cruce de lo que se viene leyendo y de las anticipaciones propias de la disposición de quien lee, no es azaroso, pero no está predeterminado, que demanda estar atentos, estar presentes, demanda cierto modo de disposición a la escucha y la lectura. «Leer es dejar que le hablen a uno» (*op. cit.*:69) y en ese oír lo que dice lo escrito está la capacidad de comprender lo que se lee, podríamos decir en la resonancia que produce en nosotros lo leído. De lo que se trata es pues, de volver a convertir lo escrito en lenguaje y del oír asociado a esa reconversión.» (*op. cit.*:71), y en esa reconversión emerge una nueva realidad de sentido y sonido. Podemos decir que leer es ese punto en el cual se conectan el signo mudo de la escritura y la audibilidad de todo lenguaje.

Llegados a este punto, podemos decir que la lectura no podemos pensarla de manera independiente del acto de escritura, que puede ser pensada como la evidencia de la configuración de una verdad; una verdad que remite, que alude a la narración pero que no viene de ella en el sentido de que no es una verdad que está en ella y que la lectura está orientada a descubrirla, a develarla. Es una verdad que renuncia a la ilusión positivista de acceder al pasado *verdadero* constatando una serie de acontecimientos en el orden de su sucesión. En este sentido, estamos hablando de una escritura que procure que otros puedan oír las palabras escritas, puedan tornar presente lo que no es simultáneo; en efecto, si «el modo en que se va a utilizar lo escrito, ha de jugar un papel en el arte de escribir» (*op. cit.*:71) podemos decir que también lo juega en el arte de leer. Modo de escritura que, como se podrá advertir, no se reduce a una cuestión de estilo, sino que más bien es el lugar donde se decide mostrar, dejar entrever, el proceso de lectura del cual su verdad es resultado.

En esta instancia nos gustaría dejar planteada una serie de inquietudes para seguir pensando, como cuestiones que necesitan seguir siendo exploradas, y que se derivan de la pregunta por aquello que estaría necesitando o demandando este tipo de escritura. En este sentido, podemos decir que la misma necesita constituirse en un dispositivo retórico y literario. Tomamos en cuenta lo planteado por Rancière (2017:23) cuando sostiene que «la historia ha tenido de algún modo la necesidad de hacer una cierta literatura, incluso para instalarse como ciencia», vemos que estamos inmersos en una relación con la palabra en la cual el relato está ligado a la cuestión de la verdad de una manera particular, donde el hiato temporal hace que no tengamos acceso directo a los acontecimientos que queremos dar cuenta. Si la verdad que emerge de la lectura no está orientada a *reconstruir*, a volver a armar con restos disponibles una serie de relaciones entre acontecimientos supuestamente originaria, sino más bien como un opaco mundo a desentrañar en su actualidad (Acha, 2007), el recurso literario resulta absolutamente necesario para poder habitar la falla entre el sentido y lo real, que nos permita pensar la verdad «ya no como adecuación del lenguaje con el mundo, sino en el espacio preciso de la inadecuación o *(des)adecuación*, que debemos entender como conjunción y disyunción entre las palabras y las cosas, el sentido y la pulsión, lo simbólico y lo real.» (Danelinck, 2010: 191), de manera tal de «tornar presente lo que no es simultáneo.».

Para finalizar, podemos decir que esta instancia de producción puede ser entendida como un ejercicio de lectura en los términos que lo venimos planteando, una lectura que podemos configurar en este momento en torno de aquello que se dio a mostrar en el curso, luego del tiempo transcurrido y las lecturas realizadas entre aquel momento y este. Una lectura si se quiere anticipada en el resonar que produjo en nosotros el desplazamiento del autor que, aunque no encontrábamos formas claras de nombrarlo, intuíamos que si le hacíamos caso descubriríamos algo nuevo, unas relaciones no establecidas hasta entonces.

LOS USOS DE LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS ¿PRÁCTICAS DE REGULACIÓN Y CONTROL?

Problematizar la noción de experiencia de *lo que me pasa a lo común*, nos habilita a repensar los usos que ha tenido la noción de experiencia en el campo educativo, especialmente a través de las narrativas en las prácticas de formación docente. Los aportes de Larrosa (1995; 1996; 2003) a pensar la experiencia de sí y la narración han constituido una lectura de referencia en la formación inicial y continua. Cuando observamos los diseños curriculares de formación docente, la propuesta de elaboración de narrativas pedagógicas se ubica en espacios y tiempos específicos: en talleres de práctica y al finalizar el cursado. Se ubican en un período importante del proceso de acreditación individual del espacio curricular. La producción de cada estudiante suele socializarse en un espacio de conversación y diálogo en el que cada estudiante restituye una serie de acontecimientos –un recorrido lineal– relatando aquello que le ha *sucedido* en sus prácticas, donde *traducen* momentos *significativos* apelando a *sentimientos*, *emociones* como así también a *situaciones* y/o modos de hacer, decir, y decidir que requerirían ser *revisados* *analizados*. El equipo de docentes formadores orienta a los estudiantes para su elaboración ofreciendo preguntas, ejes de análisis, criterios epistemológicos y metodológicos para su producción acompañando a construir una mirada del estudiante sobre sí mismo y el recorrido del trayecto formativo.

Nos interesa revisitar algunos sentidos de *las narrativas de la enseñanza* como un lugar en el que entretejen *relaciones de saber* en la formación docente inicial como prácticas de regulación y control. Nos preguntamos qué condiciones habilitan y demandan que estudiantes en formación, incluso docentes en actividad, se analicen y reflexionen sobre sí mismos. Por qué la preocupación sobre la interioridad del sujeto se constituye en una exigencia de autorización hasta legitimarse en los diseños curriculares de formación docente. Por qué la relación estudiante–docente consigo mismo se materializa en una política que dispone saberes, prácticas y metodologías para que desde la formación inicial analicen su pasado, la realidad escolar, las prácticas de enseñanza. En este entretejido complejo y múltiple interesa advertir ciertas configuraciones en los modos de relación de saber en la formación docente contemporánea.

El lugar de las narrativas en la formación inicial expresa un modo de relación del sujeto y la verdad que se dispone en el campo pedagógico desde finales de la década de los setenta, principios de la década de los ochenta, en el contexto de transformaciones sociales más amplias que atraviesan el campo pedagógico (Luna, 2017). Desde la década de '60 con la implementación del modelo desarrollista,^[5] se advierte un movimiento que comienza a visibilizar una reorientación de las políticas educativas en América Latina. Los discursos pedagógicos de la época^[6] expresaron un conjunto de medidas planificadas por los organismos internacionales con el acuerdo de los gobiernos de la región al ALPRO,^[7] que situaron a las políticas educativas en la lógica de mejora, modernización, innovación y actualización. Discursos de profesionalización, perfeccionamiento, capacitación y actualización modelaron los discursos y prácticas en la formación, como así también el trabajo docente. Sin embargo, en este momento las demandas estaban orientadas a la actualización de conocimientos y saberes disciplinares. Con una fuerte presencia funcionalista, el objeto de intervención estatal se dirigió a los adolescentes, la formación y el trabajo docente que comienzan a ser considerados una clave para las políticas públicas (Luna, 2017).

Los procesos de precarización, fragmentación y polarización social que atraviesa la sociedad argentina durante las décadas del '70, '80 y '90,^[8] conjuntamente con el debilitamiento del sector público parecen redireccionar las demandas al sistema educativo, especialmente a la formación y al trabajo docente.^[9] Hacia los años ochenta advertimos una mutación que reorienta la intervención estatal, ya no sobre lo que el docente *sabe o debe hacer para garantizar el éxito en la enseñanza*, – sino que se habilitan las nuevas prácticas y saberes en la formación docente que propician modos de examen de sí mismo —modos de pensar, de verse a sí mismo, de reflexionar, interpretar la realidad. La interioridad comenzó a ser un asunto al que se orientaron las políticas educativas como también la producción de conocimiento del campo pedagógico.^[10]

Estudios sociológicos contemporáneos abren líneas de indagación sobre los cambios en la experiencia social que puede contribuir a una lectura sobre las nuevas formas de regulación y control social. En esta oportunidad los aportes de Castel, Merklen, Kessler y Munrad (2013) analizan las nuevas lógicas de interacción social basadas en la individuación, la precariedad y la inseguridad. Las dinámicas contemporáneas de la individuación examinadas por Merklen posibilitan situar la problematización de las políticas educativas en un contexto de transformaciones más amplias impulsado por el capitalismo y las empresas, como así también por instancias supranacionales de gobierno, atendiendo a dos procesos metodológicos: las dinámicas de individuación en la *coyuntura actual* (1980 en adelante) distinguiéndolas de la época precedente (1930–1980) la *modernidad organizada*, es decir cómo se labra a partir de la década del 80 un *nuevo individualismo* con dinámicas que difieren radicalmente de épocas precedentes. La pregunta que dialoga con los usos de las narrativas en los discursos pedagógicos es: «¿cómo nos convertimos hoy en individuos?» (Merklen, 2013:53)

En décadas precedentes el individuo se consideraba un dato, un punto de partida para desplegar sobre él estrategias de integración, actualización, perfeccionamiento que permitan integrarlo, luego adaptarlo a la sociedad. En la coyuntura actual el individuo está llamado a producirse a sí mismo. «Las políticas del individuo se centran hoy en la producción de un sujeto individual e intentan comprometer a toda la persona para que se asuma como un sujeto al mismo tiempo *activo responsable*.» (Merklen, 2013:46). Protagonistas y responsables de su suerte, de mejorar su desempeño, su actuación social, de invertir en su futuro y de asegurar su existencia. Responsabilización y reactivación son los vectores de las nuevas dinámicas de individuación que permean los discursos en nombre de la autonomía, la libertad y la voluntad del individuo (Merklen, 2013).

Los procesos de modernización social en los que se compone la nueva experiencia social no pueden ser leídos como fuerzas que operan de arriba hacia abajo, sino que conviven con fuertes demandas del campo social —deseo de autonomía, ser uno mismo, asumir riesgos, adaptarse a los cambios, decidir libremente— que ya no están dispuestas a mantenerse bajo las lógicas de la regulación, restricción y protección social de los Estados en la *modernidad organizada*. El análisis de Merklen nos ubica ante un individuo que siempre está a

prueba (*epreuve*). La noción de *epreuve* sitúa al sujeto individual en el centro de la vida social y queda marcada por acontecimientos singulares de la experiencia.

La individuación puede resultar en un aumento de la libertad o independencia social por un incremento de las capacidades de acción del individuo, pero también puede desembocar al contrario en un encierro o en una inmovilización de los individuos en sí mismos o en una especie de vacío social. Individuación que se convierte en atomización y las dinámicas de singularización, se revelan más bien como formas de control social. (Merklen, 2013:56)

Las demandas al sistema educativo, en especial a la formación docente han cambiado. Se reorientaron para *atender, asistir* a la pluralidad de sujetos, contextos, experiencias, escenarios y por tanto la exigencia hoy es *ser* flexible, adaptarse apelando a la creatividad e innovar con elementos, objetos, para propiciar la producción de saberes en situación, en instituciones atravesadas por la flexibilización, desnormativización y diversificación que requiere la producción de un sujeto activo y responsable en el devenir constante. En términos de Merklen un individuo *extrodeterminado* que se acomoda a las presiones, exigencias y demandas, adaptado al estilo de vida de otros.

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo con las narrativas pretende dilucidar qué hacen los relatos con nosotros en condiciones de producción específicas de investigación educativa y de formación docente. Los relatos son portadores de una doble cualidad que configura un modo de relación con la verdad: el sujeto produce a través de ellos, al mismo tiempo que es producido por estos. Sin embargo, cuando la verdad producida a partir de las narrativas aparece objetivada escindida de sus condiciones de producción, omite su carácter provisorio, cambiante y hasta contradictorio. Creemos necesario volver a pensar la relación del sujeto con la verdad ligada a sus condiciones como requisito inherente a la producción de conocimiento en investigación y en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acha, O. (2007). *Freud y el problema de la historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Eduvim.
- Braslavsky, C. (1980). La educación en la Argentina 1955–1980. *El país de los argentinos*. N° 141. 281– 307.
- Braslavsky, C. (1986). La situación heredada en 1983: apuntes para su diagnóstico. *Temas de Psicopedagogía*. N° 2.
- Brauer, D. (2010). La interpretación del pasado. «Construcciones» de la memoria según Freud y su función en la narrativa del pasado En: Acha, O y Vallejo, M. (2010) *Inconsciente e historia después de Freud. Cruces entre filosofía, psicoanálisis e historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Danelinck, D. (2010). Paradojas de la verdad. En: Acha, O y Vallejo, M. (2010) *Inconsciente e historia después de Freud. Cruces entre filosofía, psicoanálisis e historia*. Buenos Aires: Prometeo.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Gadamer, H. G. (1998). Oír–ver–leer. En: *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona. Paidós.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona. Leartes
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: Larrosa, J (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid Ediciones de La Piqueta.
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: la experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En *Seminario Internacional "La formación docente entre el siglo XIX y XXI*. En línea. Disponible en <http://www.bn.m.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf> Visita julio 2019.
- Luna, M. V. (2017). *Racionalidades en la formación de profesores de Física en Argentina entre 1958 y 2008. Hacia una genealogía de los regímenes veridictionales en la enseñanza de la Física para la escolarización secundaria*. Universidad Nacional de Rosario: Rosario.

- Merklen, D. (2013).** Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En: Castel, R. Kessler, G. Merklen, D. Munrad, N. (2013) *Individuación, precariedad, inseguridad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1985).** *Imperialismo y educación en América latina*. México: Nueva Imagen.
- Rancière, J. (2017).** *Historia y relato*. Viña del mar: Catálogo.

NOTAS

[1]El presente ensayo fue elaborado en el marco del Doctorado en Sentidos Teorías y Prácticas de la Educación y reformulado para su publicación en la Revista Itinerarios Educativos.

[2]El curso se presenta como una crítica del estado de situación que el autor caracteriza como de *pedagogización de la existencia* al tiempo que de *disolución del sentido público del oficio de profesor*.

[3]Este desplazamiento puede ser reconocido en un contexto más amplio frente a lo que se ha dado en llamar el retorno del sujeto en las Ciencias Sociales y el espacio biográfico que opera como horizonte de inteligibilidad para el análisis de la subjetividad contemporánea que ponen el acento en el creciente privilegio del yo en desmedro de la cultura pública y de las identificaciones compartidas. Ver Arfuch, 2018.

[4]Las entrevistas que venimos realizando en nuestra investigación tratan de dilucidar los posicionamientos de los profesores de Historia frente a las marcas de la formación a la hora de la transmisión de la historia reciente.

[5]El desarrollismo expresó la modernización del sistema productivo al mismo tiempo que impuso la modernización del sistema educativo.

[6]Dos estudios de referencia para este periodo: por un lado, Adriana Puiggrós (1985) y, por otro lado, Cecilia Braslavsky (1980).

[7]Alianza para el progreso.

[8]Resulta relevante señalar que asistimos desde la década del setenta a una reconfiguración del sistema capitalista que se expresa en el avance de las políticas neoliberales y neoconservadoras que se imponen en la dictadura cívico militar de 1976 y se consolidan en el Consenso de Washington (1989). Estudios de referencia que abordan algunas derivaciones y resistencias del acuerdo se producen por Pablo Gentili (1996) en *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*.

[9]A partir de los años '70 asistimos a un proceso de desnormativización, flexibilización, diversificación de las trayectorias sociales y de los regímenes de temporalidad que funcionaban como organizadores de la vida social. (Merklen, 2013)

[10]Es notable cómo a partir de la década de los 80 asistimos a una producción masiva de textos académicos que invaden las líneas de investigación y producción académica orientada a pensar las narrativas, como experiencia de sí, que penetra en todos los niveles de la formación docente. Ver. Luna (2017).