

Metodologías narrativas en educación

**José Luis Rodríguez Illera
Giuseppe Annacontini (coords.)**



SUMARIO

Introducción. Narración, poder interpretativo, emancipación <i>Giuseppe Annacontini, José Luis Rodríguez Illera</i>	9
PARTE I. NARRACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI	
La narración y el heroísmo de las pequeñas cosas <i>Giuseppe Annacontini</i>	21
La pertinencia educativa y formativa de la creación, y circulación de relatos digitales personales <i>Gloria Londoño-Monroy, José Luis Rodríguez Illera</i>	37
La narración como estrategia de investigación e intervención <i>Daniela Dato</i>	57
Consideraciones metodológicas para el aprovechamiento sociopedagógico de las narrativas digitales <i>Gloria Londoño-Monroy, Mónica Kaechele-Obreque</i>	73
PARTE II. HERRAMIENTAS DE LA NARRACIÓN	
La autobiografía en la educación <i>Miguel Herreros Navarro</i>	97
La narración como juego para descubrir el mundo, experimentarse a sí mismo, construir el pensamiento <i>Rosa Gallelli</i>	III
Relatos digitales: metodologías para su uso educativo <i>María Victoria Martín, Núria Molas-Castells</i>	129
Biblioteca viviente. Un mecanismo narrativo para deconstruir los prejuicios <i>Elisabetta Dodi, Ulderico Maggi</i>	153

PARTE III. ÁREAS DE APLICACIÓN

<i>Storytelling: prácticas narrativas para la formación de los docentes</i> <i>Anna Paola Paiano</i>	169
<i>Los relatos digitales en la formación de los operadores socioeducativos</i> <i>Cristina Galván Fernández, Marc Fuertes-Alpiste</i>	179
<i>El relato del otro: narración y formación a lo largo de las trayectorias migratorias</i> <i>Paola D'Ignazi</i>	193
<i>Las historias de vida están cargadas de tiempo. La narración autobiográfica como práctica formativa con los ancianos</i> <i>Manuela Ladogana</i>	203
<i>Relatos digitales desde la prisión: interioridad y exterioridad</i> <i>Julio Zino Torrazza</i>	219
<i>Notas biográficas</i>	237

INTRODUCCIÓN. NARRACIÓN, PODER INTERPRETATIVO, EMANCIPACIÓN

GIUSEPPE ANNACONTINI
JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ ILLERA

El éxito de las metodologías narrativas en el ámbito formativo no puede dejar de ser reconocido por todos aquellos que, como educadores, pedagogos o docentes, están relacionados —aunque sea tangencialmente— con contextos personales y sociales que presentan problemáticas para las que se requiere una atención cualitativa. La narración se ha convertido en un punto central de esta actividad, incluso si no se respetan de forma ortodoxa los que podríamos definir como «los cánones» de la metodología narrativa. Sin embargo, no consideramos que esta costumbre de recurrir genéricamente a la definición de «narración» se deba interpretar como un mal absoluto. Por supuesto, si alguien se adjudicara profesionalmente competencias narrativas poco rigurosas y no pertinentes con el método, estaríamos en el campo de lo presuntuoso y falso, pero creemos que el hecho de que la narración se haya convertido en un instrumento casi omnipresente entre las herramientas de educadores, pedagogos y docentes no se debe evaluar de forma negativa, entre otros motivos porque señala el desarrollo de una sensibilidad, de una advertencia, de una revalorización de dimensiones que, en la historia de la formación, no podemos dar por descontadas.

Además, la presencia de la narración —incluso con estas características «informales»— es particularmente importante si se tiene en cuenta que, como nunca antes, la formación está difusamente presente en la vida de cada hombre y cada mujer que, en la escuela, en los hospitales, en los lugares de trabajo, en las cárceles, en los centros de acogida, en los espacios que se ocupan de orientación laboral, etc., entran en un mundo que cada vez con mayor frecuencia se muestra atento y decidido a cuidar de la historia de las individualidades. En estos y en todos los incontables espacios-tiempos de la formación, la narración ha sido puesta de nuevo en el foco de atención de quienes se preocupan por mejorar los contextos sociales, laborales, formativos, de vida. En el corazón del bienestar de la persona y del ambiente.

Los motivos de esta nueva centralidad (sobre los que no nos extenderemos) se pueden encontrar en una conjunción de factores: en la nueva perspectiva

epistemológica inaugurada en la segunda mitad del siglo XX (y que todavía compone la influyente metafísica de la contemporaneidad, bajo la forma de la teoría de los sistemas complejos); en la forma inmaterial específica que ha emprendido la nueva economía del incipiente milenio (centrada en la invención de una mitología económica que, en nuestra opinión, limita los valores intangibles de hombres y mujeres, cada vez más totalizados en identidades productivas); y también en las posibilidades materiales de desplazamiento, conmoción, contestación, hibridación de ideas, mensajes, alfabetos e imaginarios, pero también de hombres, sociedades, culturas y poblaciones. Temas viejos y nuevos que, a través de la tecnología, han tenido por primera vez acceso al edén de la esperanza (que frecuentemente convence más que el infierno de la realidad), y que en esta búsqueda amplifican la necesidad de saber reconstruir tramas personales, sociales y culturales que, nunca como hoy, se ven sometidas a un desgarramiento causado por el enorme exceso de estímulos, inferencias, imposiciones, evidencias —la narración tradicional unificadora y tendencialmente única deviene aquí una red de narraciones para reconstruir en forma integrada y sostenible—. Y, naturalmente, se podría continuar. Pero lo que más nos interesa subrayar en este contexto específico es que, independientemente del punto de vista, hoy la narración de los sujetos o de las colectividades puede interpretarse, no sin un fondo de ambigüedad, como si fuera un amortiguador personal (y social) ante situaciones en las que la resiliencia personal (y social) no resulta suficiente para hacer que el cambio no se vuelva una crisis inexorable, que la reestructuración no se vuelva desestructuración, que el desarrollo no se vuelva estancamiento. Pero también, cuando se actúe en el rol de pedagogo, que las ocasiones no se vuelvan temor, que los nuevos recursos no se vuelvan obstáculos, que el anfitrión no se convierta en el enemigo. Y esto es válido aunque sepamos que, si lo pensamos bien, todas estas determinaciones antinómicas del encuentro con la «otredad» se copertenecen inexorablemente y nos imponen la clara conciencia de que la acción pedagógica (en general) y narrativa (en particular) solo puede orientar y facilitar la instauración de procesos específicos de creación y portadores de bienestar, pero nunca eliminar definitivamente el problemático —pero siempre indispensable— chivo expiatorio (*pharmakon*) de la diferencia.

Esto nos lleva (es una causa) a la ingente literatura sobre la narración (el fenómeno). Porque, en el fondo, la razón de una producción tan amplia y vasta se fundamenta, al menos en parte, en esta consideración esencial: la acción pedagógica es de orientación y nunca predeterminante, y lo es porque la relación educativa siempre tiene algo de alquímico, de huidizo, de profundamente incognoscible e intangible, a pesar de ser fuertemente perceptible. El

eros, la joya interior (el *ágalma* de Platón), lo emergente, son la normalidad en una relación educativa que nunca se puede reproducir con exactitud. La historia de cada una de ellas es única, como únicas son las experiencias realizables. Desde luego, los instrumentos deben ser precisos, así como las indicaciones para utilizarlos, pero entre las precisas indicaciones sobre cómo, dónde, con quién, en qué ocasión usar los instrumentos pedagógicos, a diferencia de lo que ocurre en cualquier otra profesión que nos venga a la mente, debe estar la de considerar atentamente que la lógica de la eficacia de la intervención formativa no está nunca en el instrumento, sino en la relación que los dos *do-discuentes* instauran entre sí y entre ellos y el mundo.

Se trata pues de innumerables historias, infinitos matices narrativos y oportunidades sin límite de repensar, recalibrar, remodelar la ortodoxia narrativa, que es perfectamente válida si, en la base, hay una comprensión de las directivas lógicas y axiológicas del «pensar-hacer» en la formación. Es decir, si hay apertura utópica hacia el universo de una emancipación aún por construir y alegremente reconstructiva, a partir de los escombros del legado del que el sujeto ha logrado liberarse, si hay perspectiva desalienante en la dirección de una afirmación crítica y reflexiva del *estar en el mundo* como diferencia entre las diferencias, y que este *estar en el mundo* no implica la destrucción sino la confrontación y, en última instancia, también la oposición.

Bienvenida sea, en definitiva, cualquier ocasión teórica, metodológica o instrumental que sepa ampliar los valores de lo humano hacia posibilidades de ser todavía por descubrir. Y por narrar.

Lo hemos llamado el «movimiento del camarón» porque a veces este animalito parece moverse hacia atrás cuando, en realidad, se mueve hacia adelante. En ocasiones, recuperar un pasado —que puede estar oculto, olvidado, enterrado— puede significar recuperar un futuro que se había perdido. En ocasiones, mirar hacia atrás y reconocerse «yo» se convierte en la condición *sine qua non* para mirar lejos, hacia el porvenir, más allá del horizonte del aquí y ahora; y es este el sentido —y la esperanza pedagógica— que encontramos en las páginas de este volumen, ya que la narración pedagógica, incluso si está dirigida al pasado, siempre está preñada de futuro; porque al narrar y al manipular el pasado a través de las palabras, de los sonidos, de los símbolos, de todo lo que puede narrar, el «yo» reelabora, repensa, reproyecta aquello de lo que habla. Y si aquello de lo que habla ha destruido su vida, con este acto el «yo» se libera de sus aspectos más destructivos, oscuros y sombríos.

Y el «yo» se vuelve invencible con respecto a ellos.

Este es el espíritu con el que la narración se convierte en lo que Foucault definió como *histoire événementielle*, una *wirkliche Historie*, una *historia efectiva*.

va cuya escritura se vuelve tarea del genealogista —y, en este punto, la capacidad narrativa se convierte en una capacidad genealógica—. Una narración que se hace historia, que no «busca un punto de apoyo fuera del tiempo; que no pretende juzgar todo según una objetividad de apocalipsis» (Foucault, 1977, pp. 18-19), sino una historia que reconozca que la «*Entstehung* designa más bien la emergencia, el momento del nacimiento. Es el principio y la ley singular de una aparición [...]. La emergencia se produce siempre en un cierto estado de las fuerzas. El análisis de la *Entstehung* debe mostrar su juego, la forma en que luchan unas contra otras, o el combate que llevan adelante ante las circunstancias adversas, o la tentativa que hacen [...] para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento» (*ibid.*, p. 15). Esto —en un sentido no tanto ontológico o lingüístico sino fundamentalmente político— consideramos que puede significar la narración como formación, como *Entstehung*.

Y esto ocurre, como se podrá ver en los ensayos contenidos en el volumen, cuando la *historia* se convierte en un *discurso* en el que están involucradas, desde el punto de vista personal e interpersonal, «conversación, memoria, pensamiento reflexivo, organización de la información y de las ideas, creatividad, conocimientos, competencias, valores, sensibilidad». De esta activación de recursos, «vinculada al» —y «vinculante del»— contexto de vida del narrador, emerge nuevo conocimiento que restituye poder interpretativo a cada persona, a cada sujeto en formación que se narra a sí mismo y al mundo *haciendo algo*, produciendo un material que, integrando opciones instrumentales y posibilidades conceptuales, despliega parte del potencial de la narración y toca profundamente la vida y los sueños de emancipación de cada sujeto *auténticamente* en transformación.

El volumen recoge ensayos y experiencias de autores comprometidos con el mundo de la formación desde diferentes roles y funciones y, por lo tanto, con diferentes intenciones y perspectivas. En la universidad y en el mundo del asociacionismo, en la escuela y en los centros de investigación, se ha intentado representar coralmente los intereses de una colaboración que ha visto el encuentro y el enfrentamiento entre la realidad y las culturas latinas europeas y sudamericanas. En particular, Giuseppe Annacontini, en su ensayo «La narración y el “heroísmo de las pequeñas cosas”», propone una reflexión filosófica y crítica sobre la relevancia de la *metanarración* —un esquema narrativo totalizador, dirigido a salvaguardar la forma lógica de las historias y de la relación yo-mundo— y de la *narración*, componente esencial de un proceso educativo que tiene por objeto formar sujetos capaces de dialogar activamente con el mundo y con las otredades, en un proceso narrativo recursivo en el que el sujeto se construye y se forma como «humano», en la unicidad e irrepetibilidad de su historia, redefiniéndose y enriqueciéndose continuamente. Una narra-

ción, pues, que deviene una acción caracterizada por un «heroísmo típico de las pequeñas cosas», que nace «del coraje de exponerse [...], de tomar conciencia de los propios límites para buscar nuevos recursos, para crear una nueva socialidad generadora de sentido, significado, oportunidades, esperanza».

La narración, por lo tanto, permite a cada sujeto entrar en comunicación no solo con los demás, sino consigo mismo, y en este sentido es un instrumento excelente para una reprojeción existencial, individual y social a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias y vivencias, del redescubrimiento de sus propios valores y del reconocimiento de la unicidad de su historia de vida.

En el capítulo «La pertinencia educativa y formativa de la creación, y circulación de relatos digitales personales», Gloria Londoño-Monroy y José Luis Rodríguez Illera presentan un análisis de la literatura sobre los relatos digitales o *digital storytelling* (DST)y, a través de algunas reflexiones teóricas, tratan de identificar nexos entre las teorías relativas al aprendizaje y las praxis más adecuadas para la gestión de los ambientes y procesos que intervienen en el aprendizaje. Finalmente, comprueban el potencial educativo del relato digital personal en los espacios destinados a la formación, por cuanto revela conocimientos, experiencias y culturas propias de los sujetos en formación.

Este potencial transformador y generador de sentido de la narración, según sostiene Daniela Dato en «La narración como estrategia de investigación e intervención», representa los instrumentos con los que es posible reinterpretar y reproyectar la sociedad contemporánea a partir de las «nuevas» categorías del *cambio* y de la *experiencia* propias de la posmodernidad. Categorías estas que Dato define como «narrativas por anotonmasia», ya que se caracterizan por aspectos que constituyen importantes instrumentos de proyectualidad —históricidad, dinamismo, relacionalidad— y, especialmente, por la necesidad de los hombres y mujeres de dar sentido y significado a las cosas. Las formas narrativas se proponen entonces como un instrumento válido y eficaz de proyectualidad existencial, mediante el cual es posible «actualizar nuevas interpretaciones del mundo, en las que cada sujeto puede dar nuevo significado y nuevo sentido a su propio existir».

En el capítulo final de la primera parte, «Consideraciones metodológicas para el aprovechamiento sociopedagógico de las narrativas digitales», Gloria Londoño-Monroy y Mónica Kaechelle-Obreque describen las ventajas socio-pedagógicas relacionadas con el uso de las narraciones en los contextos educativos, y —a través de una reseña de las experiencias descritas en los capítulos anteriores y del análisis de la literatura— ofrecen algunas «directrices» para orientar a los educadores en la elaboración y el desarrollo de una estrategia formativa/educativa basada en las narraciones digitales, a la vez que describen

los métodos, técnicas y procedimientos aptos para favorecer el aprendizaje por medio de la narración, la creatividad y la relación con el otro.

En su ensayo «La autobiografía en la educación», Miguel Herreros Navarro proporciona indicaciones específicas sobre el tema de la narración autobiográfica a partir de un análisis preliminar de los diferentes tipos de «escrituras del yo» posibles —desde el biográfico hasta el autobiográfico—, e ilustra las especificidades y peculiaridades que caracterizan a dicha metodología, así como el uso que se le ha dado en el ámbito educativo, tanto por los educadores como por los sujetos en formación. Deteniéndose en la capacidad de la narración —en particular, la autobiográfica— de «dar voz» al sujeto, permitiéndole construir su propia narración, el autor reconoce en la autobiografía un componente esencial del proceso educativo.

En efecto, esta representa una práctica «capaz de *dar voz* a los sujetos en cuanto partícipes de una realidad educativa, política y social», cuya interpretación, que se ejerce en la narración de sí, presenta importantes implicaciones en la construcción identitaria del sujeto, en la experiencia, en la acción humana.

En su ensayo «La narración como juego para descubrir el mundo, experimentarse a sí mismo, construir el pensamiento», Rosa Gallelli parte de un análisis de la literatura de los siglos XVIII y XIX para proponer una reflexión sobre el potencial formativo de la narración en el desarrollo del pensamiento simbólico en la edad infantil, a través de una confrontación entre el juego y la narración. La dimensión lúdica y la acción narrativa son instrumentos mediante los cuales encuentra expresión la imaginación del hombre.

Así como el juego, según la autora, «representa su proceso de conquista gradual del pensamiento simbólico, con sus prerrogativas de abstracción y descontextualización, de descentralización cognitiva y afectiva», también la producción de historias «involucra tanto al narrador como al destinatario, en un desafío en busca del significado de la historia; y, al mismo tiempo, los involucra también en un juego de espejos que revela las innumerables facetas de la identidad individual».

En el ensayo «Relatos digitales: metodologías para un uso educativo», María Victoria Martín y Núria Molas-Castells definen la doble función de la narración —entendida como *historia* y *discurso*— en el ámbito de los contextos educativos, y demuestran que el desarrollo y la potenciación del *pensamiento narrativo* a través de la construcción de historias y narraciones constituyen «mecanismos de remediación extremadamente eficaces para la comprensión, la interiorización y la transferencia de significados», en cualquier actividad formativa y educativa realizada en contextos formales y que tenga como fin último el aprendizaje de los sujetos en formación. En este sentido, las autoras

proponen un análisis y una descripción de la práctica de la narración en los más variados y complejos contextos de vida del sujeto: desde los institucionales hasta los profesionales, desde los pertenecientes a la esfera privada de los individuos hasta los ambientes digitales y mediales.

En particular, a partir de la exposición de casos específicos, se describen en el capítulo algunos tipos específicos de DST —el *DST personal*, los *book-trailers*, las críticas literarias digitales, las narraciones transmediales— que se pueden introducir y utilizar en los diferentes contextos educativos formales.

El potencial de la narración como instrumento de superación de estereotipos y prejuicios es tratado también por Elisabetta Dodi y Ulderico Maggi en el ensayo «Biblioteca viviente. Un mecanismo narrativo para deconstruir los prejuicios», en el que presentan una metodología inclusiva basada en la narración biográfica. Los «libros humanos» permiten afrontar y superar prejuicios sobre la categoría social o cultural a la que pertenecen, mediante una narración dinámica y biunívoca que se concreta en una relación en la que los sujetos involucrados —el libro y el lector— «abren sus puertas más secretas a través de la evocación de su propio pasado».

En el ensayo «*Storytelling*: prácticas narrativas para la formación de los docentes», Anna Paola Paiano introduce la metodología de los relatos como práctica de autorreflexión y de proyección de sí sobre la base de la narración de sus propias vivencias. Por una parte, subraya la utilidad de esta metodología respecto a la práctica de la enseñanza, y, por otra, destaca la importante función que esta cumple en el impulso de los procesos de creación de sentido de los individuos.

La práctica narrativa y, en particular, el potencial inherente en los relatos ponen a las instituciones encargadas de la formación frente a la responsabilidad de reconocer su potencial formativo y, por tanto, promover una «didáctica de la narración» capaz de activar en los sujetos en formación la conciencia y reflexión sobre su propia experiencia, y de favorecer la compartición de conocimiento y significados.

En el capítulo «Los relatos digitales en la formación de los operadores socioeducativos», Cristina Galván Fernández y Marc Fuertes-Alpiste narran proyectos de investigación concretos para ilustrar la actividad de creación del relato digital y el potencial del «relato digital personal» en el ámbito socioeducativo como instrumento de promoción del bienestar y del empoderamiento, individual y social, para la inclusión social y la participación democrática.

En su ensayo «Las historias de vida están cargadas de tiempo. La narración autobiográfica como práctica formativa con los ancianos», Manuela Ladogana se centra en una forma narrativa particular, la narración autobiográfica, que la

autora entiende como «práctica formativa existencial» con la que es posible volver a dar sentido y significado a toda la vida, pasada y presente, en individuos de todas las edades. Esto vale especialmente para la vejez, una edad aún desconocida, cuyo apartamiento social «comporta la pérdida de historia, de memoria, de cultura, de vida». En este sentido, la narración deviene experiencia formativa que, en el acto de narrarse, permite a los ancianos resignificar sus vivencias en nueva experiencia. Una otredad cada vez más presente en el tejido social moderno, caracterizada por la coexistencia de culturas diferentes que, a través de la narración, pueden redescubrir aspectos y objetivos comunes, existenciales pero también individuales, y así llevar a la concreción de una sociedad en la que cada individuo pueda proyectarse y realizarse.

El ensayo de Paola D'Ignazi, «El relato del otro: narración y formación a lo largo de las trayectorias migratorias», propone una visión de la narración no solo como un dispositivo útil para comprender la complejidad social, sino también como estrategia de acogida para promover y favorecer la formación de mentes y sujetos abiertos al encuentro con la otredad y al reconocimiento de las diferencias. A través de la capacidad de escuchar y reconocer las experiencias y la historia del otro, constituye un instrumento de superación del culturocentrismo dominante, de los prejuicios y de los estereotipos.

En la misma línea, Julio Zino Torrazza, en «Relatos digitales desde la prisión: interioridad y exterioridad», ofrece un ejemplo concreto de aplicación del relato digital personal que supera el tradicional concepto de aprendizaje «*con* las TIC y *de* las TIC» como una simple adquisición de competencias de naturaleza exclusivamente digital, e identifica en el DST personal un dispositivo que, en cada una de sus aplicaciones posibles, permite el desarrollo de una amplia gama de competencias, no solo respecto a las TIC, sino también de expresión oral y escrita, estéticas, comunicativas, etc. Estas competencias hacen que el relato se transforme en un instrumento que permite superar las barreras del aislamiento —real y simbólico, personal y social— derivado tanto de la reclusión como de cualquier forma de exclusión social, lo que genera un vínculo entre la *interioridad* y la *exterioridad* del narrador.

NOTA SOBRE ESTA EDICIÓN

La bibliografía en lengua española sobre relatos digitales es muy escasa y todavía más en países hispanoamericanos. Algo parecido ocurre con los relatos digitales personales, a los que están dedicados varios de los capítulos, quizás con la excepción del campo cercano de las historias de vida. Esta edición es una

muestra —creemos que representativa— de un buen número de autores españoles, italianos y latinoamericanos, aunque, desde luego, no están todos los que se dedican a relatos digitales personales en educación, y complementa y actualiza otra publicación (Londoño y Rodríguez Illera, 2017).

Hemos mantenido las diferencias de estilo entre los autores italianos y los de habla castellana, pues creemos que le da una mayor diversidad al volumen, que es así más representativo de los distintos enfoques. Finalmente, queremos agradecer a Anna Martínez el trabajo de revisión de los capítulos, así como a Eva Peribáñez la primera corrección al castellano.

BIBLIOGRAFÍA

FOUCAULT, M. (1977). «Nietzsche, la genealogía, la historia». *Microfísica del poder*, pp. 7-29. Madrid: La Piqueta.

LONDOÑO-MONROY, G.; RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (eds.) (2017). *Relatos digitales en educación formal y social*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

DOI: [10.1344/105.000003160](https://doi.org/10.1344/105.000003160).

PARTE I
NARRACIÓN Y EDUCACIÓN
EN EL SIGLO XXI

LA NARRACIÓN Y EL HEROÍSMO DE LAS PEQUEÑAS COSAS

GIUSEPPE ANNACONTINI

Son tiempos de gran peligro aquellos en los que aparecen los grandes filósofos, cuando la rueda gira cada vez más rápidamente: ellos y el arte se presentan para sustituir al mito que desaparece.

F. NIETZSCHE

ENTRE METANARRACIONES...

El contexto en el cual integrar nuestra reflexión —amplia pero no difusa, teórica pero no inoperativa— está dado por la diferencia que nos permite distinguir el tipo lógico de la *metanarración* del de la *narración*. Y es importante recordar que, antes de *La condición postmoderna*, este término no tenía un lugar particularmente importante en el vocabulario de los intérpretes de los hechos sociales y culturales contemporáneos, y generalmente era relegado a cuestiones específicamente lingüísticas o, como mucho, de análisis histórico. Sin embargo, a partir de la publicación en 1979 de Lyotard (1981), parece haberse tomado en mayor consideración el significado y el peso de lo que, a principios del siglo xx, la historiografía ya había tematizado como «la gran narración», como la posibilidad de llevar a cabo una acción interpretativa que recomponga en un horizonte armónico —si no totalizador— las perspectivas de sentido y significado del vivir, del adquirir experiencia, del producir conocimiento por parte de hombres y mujeres en un determinado momento histórico.

En este horizonte, la acción de los intérpretes de una cultura y de una sociedad dotada con una sólida metanarración se concreta en la pericia para ejercer un saber de recomposición, cuya razón de ser está, en primer lugar, en la búsqueda de formas para realizar una síntesis práctica, tangible y reproducible, en la que la «tesela» de lo cotidiano se pueda colocar en el más amplio y comprensivo «mosaico» del clima histórico. Solamente —o principalmente— en esta acción existiría la posibilidad de compartir y comprender en forma racional las condiciones de posibilidad del hombre y del mundo de ser y de conocer, en el intento de realizar e imponer un *fresco epistemológico* que, en razón de una particular combinación de *logos* y *téchne*, pueda superestructurarse con respecto a las vicisitudes microexperienciales o a las alquimias de los

nichos ecológicos que traducen el amplio potencial fenomenológico de la relación yo-mundo, y así dar sentido y dirección a la búsqueda de un valor, por qué no, *estético*, más alto, más total, más acabado.¹

La metanarración, por lo tanto, interpreta la «pesadez del mundo», es su *eiserner Käfig*, es decir, su *jaula de hierro* (aludiendo a un Weber, 2002, que nos parece muy oportuno citar por las afinidades lógicas que presenta con el dispositivo en cuestión), como destino íntimamente racional de una organización estructurada que actúa mecánicamente sobre la reafirmación de un *ethos* y de un destino histórico (aunque siempre temporal).

Si por un lado la «redondez» de la perspectiva metanarrativa puede parecer tranquilizadora y reconfortante, por otra parte, sin embargo, parece no tomar adecuadamente en consideración —y, en algunos casos, llegar incluso a remover en forma lineal— todo lo que está contenido en los «residuos narrativos» locales y personales y que puede emerger de un análisis de estos. Hay, en nuestra opinión, un lado oscuro e irracional en la perspectiva aquí citada brevemente, que sacrifica funcionalmente los numerosos y diferentes fines, tramas e historias de las relaciones entre yo y el mundo, con el fin de salvaguardar primariamente solo la *forma lógica* metanarrativa, más importante incluso que la proyección teleológica que esta debería interpretar.

Por lo tanto, el dispositivo de la metanarración en sí no tiene en realidad ningún fin extrínseco. O, mejor dicho, el fin es en principio indiferente, dado que lo que cuenta es salvaguardar la lógica propia, es decir, preservar la práctica de un poder redescriptivo que, sin excepción, sea recompositivo de una racionalidad narrativa totalizadora.

La colocación recompositiva en un horizonte de sentido total —o que tiene de a ser totalizador— al cual vincular los principios de reconocimiento y la ratificación de un valor para las diferentes síntesis de pensamiento, culturales y sociales —que operan ya sea en ámbitos personales o profesionales, públicos o privados, formativos o políticos, etc.— se revela, apenas dirigimos nuestra mirada a un nivel de detalle, peligrosamente dispersivo del potencial intrínseco que se observa en las memorias, en las vidas, en los pasos existenciales propios de las experiencias microformativas. El dominio metanarrativo (al que se suma un aparato formativo especialmente informal, rico y puntualmente articulado: cultura de masa, organización del trabajo y del tiempo libre, gestión de la co-

1. Con la creación de un valor estético, y siguiendo a Bateson, queremos referirnos al juego —abierto y recursivo— que consiste en la creación de estructuras interpretativas que actúan más allá de la percepción consciente, ofreciendo una «estructura que conecta» estados diferentes, reorganizados teleológicamente (Bateson, 1984, p. 45).