



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI

GABRIEL JAIME MURILLO ARANGO

Tesis para optar al título

Doctor en Educación:

Estudios Históricos en Educación, Pedagogía, Didáctica

Asesor:

DOCTOR ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA

Medellín 2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

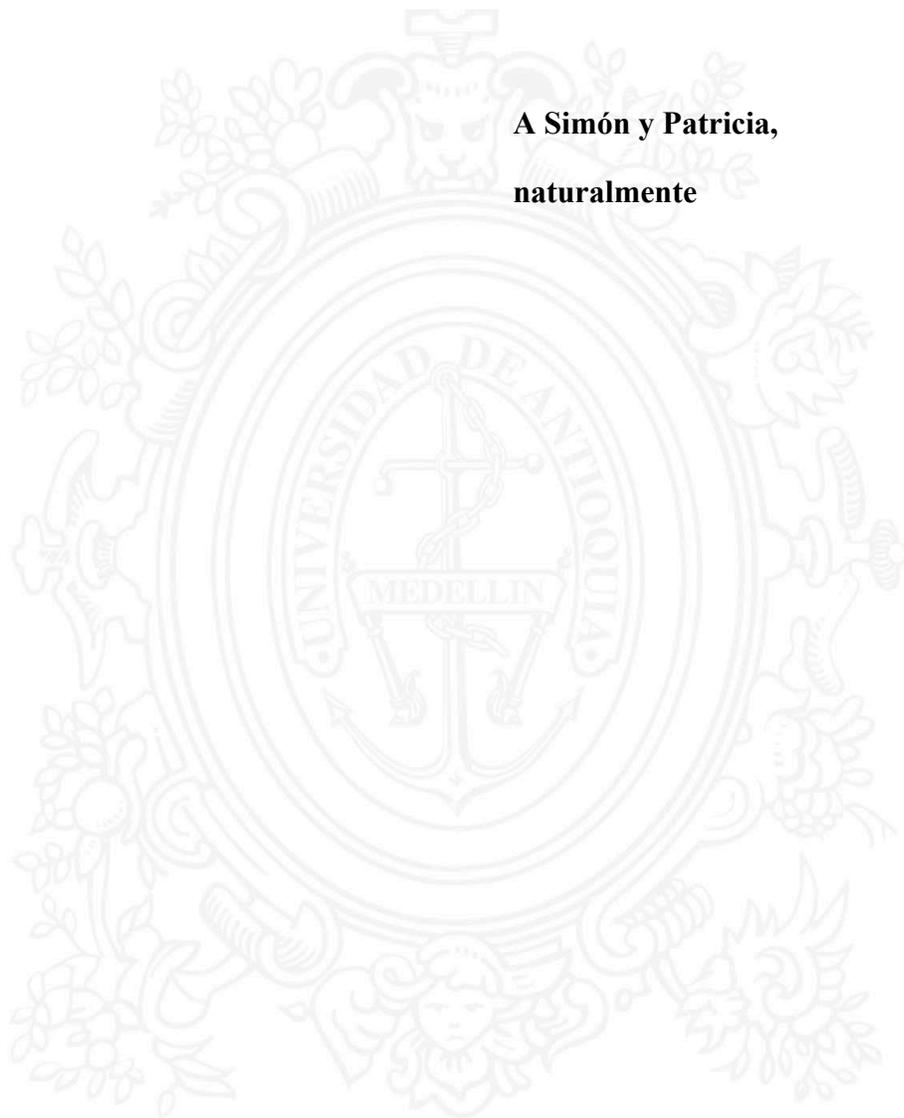
Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**A Simón y Patricia,
naturalmente**



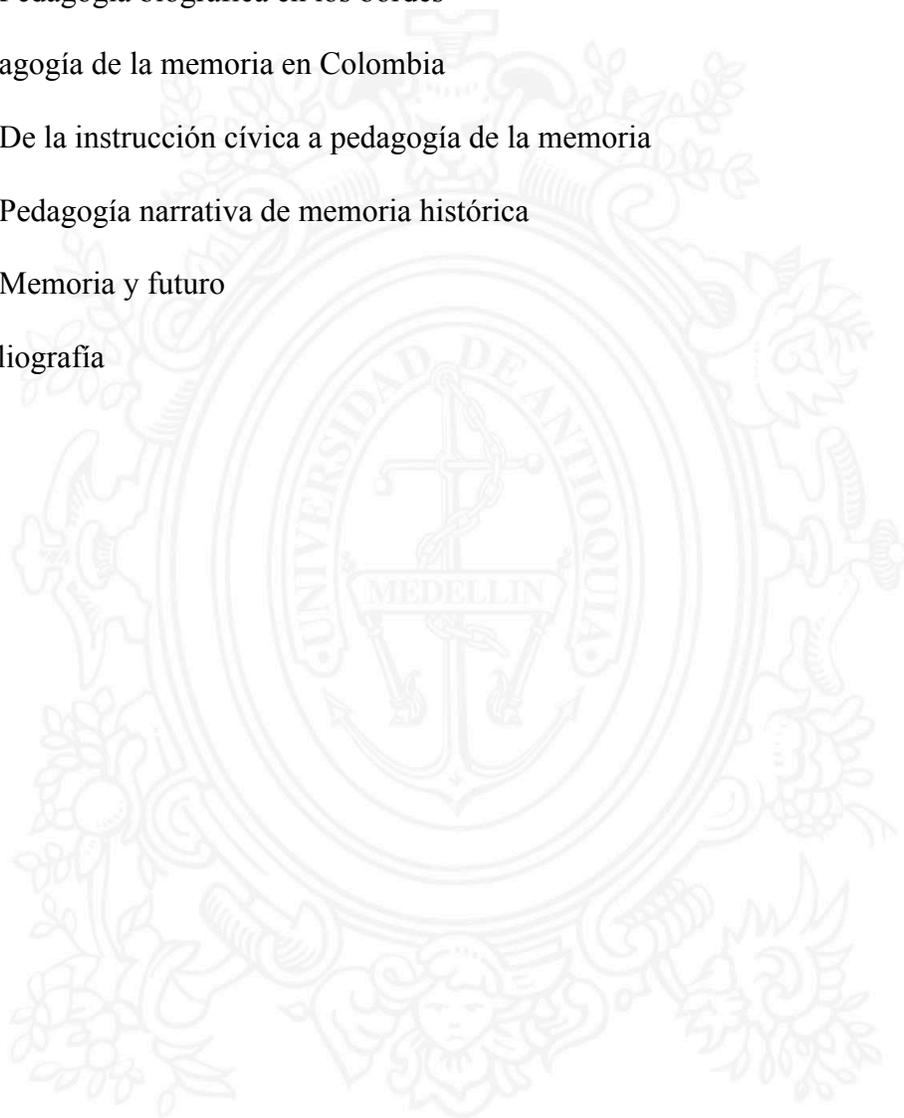
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

ÍNDICE

1. Introducción
2. Biografía, identidad y narrativa
 - 2.1. La narración interminable
 - 2.2. La identidad narrativa
 - 2.3. La alteridad: *yo soy otro*
3. Historias de vida en Ciencias Sociales
 - 3.1. En antropología y etnografía
 - 3.2. En sociología
 - 3.3. En historia
4. La investigación biográfica-narrativa en educación
 - 4.1. Figuras de la escritura (auto) biográfica
 - 4.2. La condición biográfica
5. El espacio biográfico en Colombia a comienzos del siglo XXI
 - 5.1. Un espacio plural y abierto
 - 5.2. El retorno del testigo
 - 5.3. El ojo ilustrado
 - 5.4. Escrituras errantes
 - 5.5. Una cinematografía en busca de memoria histórica
6. El giro biográfico-narrativo en la educación colombiana
 - 6.1. Etnografía escolar e historias de vida de maestros
 - 6.2. Expedición Pedagógica Nacional
 - 6.3. Relatos de experiencia de formación y escritura de maestros

- 6.4.El giro narrativo en las prácticas pedagógicas
- 6.5.Pedagogía biográfica en los bordes
- 7. Pedagogía de la memoria en Colombia
 - 7.1.De la instrucción cívica a pedagogía de la memoria
 - 7.2.Pedagogía narrativa de memoria histórica
 - 7.3.Memoria y futuro
- 8. Bibliografía



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO UNO

INTRODUCCIÓN

Mientras escribo me escribo. Soy el que ha gastado horas eternas con la tinta de la noche para dejar en el papel del día la memoria de los hombres.

Juan Diego Tamayo, *X Monólogos*

Los contenidos expuestos en la presente tesis están signados más que ninguna otra palabra por el concepto de experiencia, y trae a la memoria la figura indeleble de Walter Benjamin. Más precisamente, la de Benjamin y su paradigmático artículo *El narrador*, que deplora la extinción de una forma primaria de mediación en la que el contenido de lo narrado se desprende de la experiencia vivida por él mismo o le ha sido transmitida por otros, el cual se convierte a su vez en experiencia para el que escucha o lee, de modo que el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato.

A la acción de narrar y a la acción de educar les es común la transmisión de experiencia. El aula de clase es el lugar privilegiado donde el alumno está en capacidad de vivir la experiencia que ha de ser transmitida por un maestro dotado de un saber de experiencia. Un transmitir adherido a una voz, *vox* –entendida en su sentido más amplio–, cuya raíz se prolonga en *vocatio-onis*, *vocación*, un sustantivo que designa la competencia de aquel que hace entrega de una ofrenda, lo que es dado como respuesta a la llamada del otro, a la demanda de aquel que desea aprender. Como afirma María Zambrano:

Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona

antes de comenzar a darla en activo y aún por el imperceptible temblor que le sacude. Sin ellos, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia.

Con lo dicho no se pretende refrendar un discurso de dirección única que resguarda la palabra omnisciente del maestro, sino más bien relieves la narrativa de experiencia como fundamento epistemológico de la acción pedagógica. Una acción no reducida a la mera transmisión de información en el marco de un sistema de comunicación dado, ni tampoco a un trabajo de desciframiento o decodificación en el interior de un proceso de desarrollo cognitivo. Se trata sí de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto a lo otro, que conlleva la exigencia de estar dispuesto a la afectación desde el afuera y la consiguiente reflexividad sobre sí mismo, fundada en el hecho de que nadie aprende en lugar de otro, y de que no hay más que “vivir para contarla” –para decirlo con el título genial de la autobiografía inacabada de Gabriel García Márquez.

En una entrevista llevada a cabo casi al final de su larga vida, Hans-Georg Gadamer ponderaba en los siguientes términos el significado del concepto experiencia en cuanto ejerce una función divisoria entre, por un lado, el método de las ciencias físico-naturales, y por otro, el método del arte y las ciencias humanas en la búsqueda de la verdad:

El hecho de ser experimentado no significa que uno conozca algo de una vez y para siempre ni que se aferre a la supuesta verdad de ese conocimiento; antes bien, uno se vuelve más abierto a las nuevas experiencias. Una persona experimentada no es dogmática. La experiencia tiene un efecto liberador: nos permite abrirnos a experiencias nuevas (...) en nuestra experiencia no damos nada por terminado, sino que aprendemos de continuo cosas nuevas (...) a esto llamo yo el carácter interminable de toda experiencia (cit. Jay, 2009, p. 464).

En el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación, sin perjuicio de reconocer distintas filiaciones conceptuales, se han venido puliendo conceptos básicos con los cuales abordar el análisis de la condición biográfica en el mundo contemporáneo. En el tiempo actual de “modernidad avanzada” caracterizada por cambios profundos que han afectado los modelos de existencia y estilos de vida, así como la exaltación de un “imperativo biográfico” según el cual los individuos son conminados a responder por sus



propias historias de vida, por la (auto)realización personal, a este tiempo corresponde la expresión de formas plurales de narrativa del individuo-proyecto. Participamos de un “hecho antropológico” (Delory-Momberger, 2009, 2015) decisivo reflejado en los pequeños detalles del mundo de relaciones que se tejen entre el individuo y las representaciones de sí y de los otros, en las relaciones de trabajo y en la escuela, en el núcleo familiar, en la amistad y el amor.

Entre otras nociones novedosas puestas en práctica desde este enfoque interdisciplinario, se nombra de inmediato la noción biografización, a cuyo alrededor emergen otras tantas como: biografía del aprendizaje, aprendizaje biográfico, espacio biográfico, iluminadas por los focos de atención puestos sobre la performatividad y las voces de los actores. La utilización de esta caja de herramientas -que ha tenido ocasión de ser experimentada largamente en programas de educación de adultos que hoy parecen languidecer a pesar de sus aportes genuinos al saber pedagógico universal (Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Peter Alheit, Bettina Daussein, António Nòvoa, Ivor Goodson, Christoph Wulf, Antonio Bolívar, sin dejar de mencionar la figura conspicua de Paulo Freire)-, sirve a la comprensión de los procesos de aprendizaje y de identidad narrativa de los sujetos en contextos variados y a lo largo de toda la vida: del nivel de educación preescolar y primaria a la educación superior; de la escuela de barrio al escenario internacional; del lugar de la memoria a la memoria del lugar.

Por defecto, las firmas citadas nombran el desarrollo de distintas líneas de trabajo que han tenido influencia en el ámbito latinoamericano durante las tres últimas décadas. Con desigual amplitud y extensión, como cabe esperar, en varios países de América latina se asiste a la consolidación de un “campo biográfico-educativo”, regido por el supuesto de que “los asuntos biográficos, bajo cualquier denominación, son las temáticas de las ciencias sociales en su conjunto o, dicho de otra manera, la aproximación biográfica es un punto de intersección de los campos de conocimiento, a la vez que mantiene disposiciones epistemológicas y teórico-metodológicas que lo constituyen como campo específico y consolidado de investigación [...] lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del saber educativo en general” (Souza, Serrano y Ramos, 2014, p. 684).



El intento por delinear la existencia de dicho campo en nuestros países se inspira en una tarea análoga realizada por Schulze (1993), quien cartografió el campo biográfico educativo en lengua alemana mediante la descripción de las regiones o ámbitos que lo constituyen. Su método consistió en analizar los modos de aparición y desarrollo de lo biográfico en los diferentes registros: en la historia de la pedagogía, donde se estudian las historias de vida de los personajes con las cuales reconstruir las prácticas educativas y los movimientos pedagógicos; según el área de interés de grupos específicos de la población, esto es, niños, adolescentes, mujeres, extranjeros, adultos; en el análisis de los efectos de las instituciones en la vida de los sujetos, en donde juegan un papel destacado las nociones *biografía de aprendizaje* o *biografía educativa*; en relación con la función determinante de las mediaciones técnicas o de comunicación en las trayectorias biográficas, o de la influencia de la fotografía o la música o las redes sociales, que invade hoy en día la vida cotidiana de la generación *Pulgarcita* (Serres, 2013) y aún cada vez más extensa y profunda en la sociedad toda. El lugar de lo biográfico es identificado como un campo de cruce de diferentes disciplinas que posibilita comprender los procesos de socialización como un movimiento incesante entre la trayectoria vital de los individuos y los programas institucionales del Estado.

El camino recorrido a lo largo de estos capítulos me condujo en principio a una exploración en las raíces conceptuales que ponen en relieve desde una perspectiva antropológica al ser humano como un ser acogido y reconocido, junto con la comprensión del modo como se configura una identidad personal al unísono con el acto de narrar la vida. Este punto de partida, creo, nos dota de un horizonte de inteligibilidad de la biografía de una vida como un proceso nunca acabado de formación, y se afirma en la convicción de que en medio de las crisis siempre hay que volver a hacer las preguntas liminares del tipo “qué es educar?” y renovar la crítica desmitificadora de la idea de educación como fabricación, heredada de la filosofía de la educación arendtiana:

Porque una subjetividad no está compuesta de una lucha a favor de lo que uno quiere ser, sino también de una lucha por lo que no se es, ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa. Lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una

metafísica, sino de una narración y de una lucha (Bárcena, 2006, p. 186).

Si se admite que el trayecto genealógico del enfoque biográfico en educación ha sido antecedido por un acumulado de nociones, métodos y variados objetos de estudio en campos disímiles de la antropología, la sociología y la historia, interesa indagar acerca de como ha sido apropiado este bagaje teórico y empírico de las historias de vida en el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación. En el conjunto de las ciencias sociales del siglo veinte se ha vivido hasta nuestros días un renacer de la narrativa de la mano del retorno del sujeto, ya sea en la voz apagada de los inmigrantes europeos en América y ahora de africanos y asiáticos y latinos en Europa, de las víctimas y soldados que retornan de la guerra, o en las voces del pasado, o de los excluidos y marginados y extranjeros en las sociedades posindustriales y en las coloniales, que hizo posible elevar los testimonios vivos a la categoría de documentos de la cultura. De ahí que se nos impusiera en el capítulo tercero como un exordio la solemne declaración de Svetlana Alexiévich, quien prefiere ser vista antes que todo como “una historiadora de los sentimientos...una historiadora del alma” (2015², pp. 19, 57, 126).

El capítulo cuarto presenta en los prolegómenos un bosquejo de las más sobresalientes formas de escritura de sí, desde San Agustín, pasando por los pietistas en Alemania de Lutero, las confesiones solitarias de Rousseau, la *bildungsroman* del romanticismo decimonónico, la literatura testimonial de posguerras, antes de mostrar una semblanza de la situación del individualismo reflexivo o individualismo institucionalizado en las sociedades de modernidad avanzada, que instaura la figura de un sujeto capaz de hacer mundo por sí mismo y encarna la condición biográfica en medio de la crisis de los metarrelatos de hoy.

La amplia definición del espacio biográfico como es concebido por Leonor Arfuch (2007, 2014), que aspira a captar esa ebullición cultural, mediática y hasta política que caracteriza nuestro presente y donde tiene lugar una verdadera reconfiguración de la subjetividad contemporánea, debe poder obtener tanto el registro de la voz en primera persona, equivalente al testimonio de una experiencia que concierne por igual a una vida individual como colectiva, como el registro de una nueva “intimidad pública”, en donde se mezclan los más dispares modelos de “educación sentimental” con los testimonios dramáticos de las víctimas portadoras de memorias traumáticas no redimidas. Aquí tienen cabida los



testimonios orales en los tribunales de justicia trnsicional, la polifonía de voces de las víctimas de abusos, destierros y guerras, las narrativas estéticas unidas en el compromiso por revelar las verdades no reveladas por el sentido común o que escapan a las explicaciones racionales, siempre motivadas por mantener despierto el don del asombro y la ironía sin concesiones, a través de las múltiples formas de “inteligencia de las emociones” que es el arte en su conjunto.

En Colombia hoy el espacio biográfico se revela en el auge del recurso de las historias de vida en las aulas de clase en diversas formas de expresión, bien sea como una mediación didáctica, o fuente de información en el marco de investigación sobre el pensamiento del profesor y la práctica pedagógica, o relato de experiencia de un proceso de (auto) formación. Y más allá de las aulas, en los relatos de vida de victimarios y víctimas de la guerra, en los trabajos de memoria histórica, en las creaciones artísticas, el cine, las telenovelas, la narrativa testimonial. Más que de un azar, hay que ver en ello una dinámica histórica del orden social, cultural y educativo contemporáneo que reivindica los relatos de “vidas minúsculas”, en lugar de los grandes metarrelatos en medio de la crisis actual de las transmisiones.

Los capítulos finales plantean la tesis de fondo según la cual actualmente vivimos en Colombia un estado de asincronía, por una parte, entre la producción social de memoria reflejada en la proliferación de los “lugares de memoria”, como también en las producciones estéticas producidas y exhibidas desde abajo en las calles, en las academias, teatros y museos; por otra parte, la producción jurídica y política expresada en los esfuerzos institucionales por la restitución de la dignidad, los derechos y los bienes de las víctimas; y, no obstante, frente a estas, la producción pedagógica de la memoria es todavía una asignatura pendiente en la vida nacional. Con todo, las manecillas del tiempo histórico no se detienen, a medida que cada vez más lo biográfico atraviesa y estructura las dinámicas de formación y aprendizaje, se afirma la validez de una pedagogía de la memoria y del testimonio como una respuesta incondicional al otro, sin esperar nada a cambio, ajena a una noción mezquina de rentabilidad. Solo desde una pedagogía de la memoria fundada sólidamente en una conciencia histórica lúcida, liberada del círculo vicioso de la venganza que inmoviliza el presente y el futuro atrapados en las sombras del pasado, que cautiva a



los militantes de una “memoria literal”, podemos acceder a estados cualitativamente superiores de memoria biográfica.

He querido reservar un párrafo final para un comentario acerca de la escritura que, no obstante, jamás podrá decir los devaneos que impidieron lograr formar el cuerpo deseado. Soy conciente de que el temor a subvertir los cánones preestablecidos, que incluyen la estricta vigilancia de un orden y coherencia expositiva, la referencia bibliográfica obligada, el régimen de citas, la elección del sujeto de enunciación, conspiró de tal manera de obstruir un decir (auto) biográfico que se deslizara por debajo de la superficie del discurso, incluso a pesar de uno u otro intento de hablar en primera persona, cuando la pasión del recuerdo mismo sobrepasa ya el recorte metodológico que le ha sido impuesto. Quizá solo puedo atinar a reiterar mi complacencia con la pasión por los detalles que hacen de una buena descripción desde ya una explicación, que es la lección pura y llana que podemos extraer de los clásicos de la novela de todos los tiempos, de los sociólogos e historiadores amantes de las anécdotas, de los artistas y de los maestros etnógrafos.

En mi visión, de nuevo veo a Clifford Geertz situado frente al espejo de la escritura, en el momento de decidir si ajustarse a la reconstrucción de los hechos consignados en el diario de campo, o velar por el aire de elegancia conceptual que despliegan sus descripciones, y optar por intentar convencernos de que lo que está diciendo es resultado de su conocimiento e intervención en otras formas de vida, y que es verdad que estuvo allí. Solo cuando intenta persuadirnos de que un milagro ha ocurrido fuera de escena, sobreviene el acto de escritura. Según Geertz (1989, p. 4), es esto lo que hace de la etnografía una “disciplina ingenua”, una en la que el autor todavía está vivo y donde importa mucho saber quién habla.

Pero la inocencia del antropólogo posmoderno al fin parece no ser endilgada propiamente a Geertz sino a un vanguardista innombrado que dice garrapatear sus notas de trabajo de campo desde una choza de barro. El subtítulo presagia desde ya las virtudes señaladas de una obra pionera (Barley, 2004) que da cuerpo a la apertura de una línea de etnografía narrativa reflexiva. Se entiende por tal la perspectiva de distanciamiento que asume el sujeto investigador, la cual se desdobra en ironía y se refleja en relatos de vida individuales renuentes a desaparecer dentro de una abstracta entidad colectiva (llámese la tribu o la comunidad). Su perfil narrativo despunta antes incluso que el Geertz posmoderno de *Works*



and lives, por más que este incurriera en la omisión de citarlo como un punto de inflexión notable en el modo como escriben los antropólogos, fundado en la convicción de que la orientación biográfica e histórica en ningún caso es irrelevante para la interpretación de las obras antropológicas. La ironía viene por cuenta de una actitud escéptica, decididamente interrogativa por parte del autor, que debe más a la mordacidad de un Swift que al envaramiento de un académico eurocéntrico inmerso en el trabajo de campo en un país exótico. El prólogo de esta obra excepcional nos advierte acerca de que cada uno de los sujetos que intervienen en el relato está perfectamente individualizado y ha sido construido con las trazas realistas de un personaje de novela, conforme a los cánones de una tradición más próxima de los relatos de viajes que de la antropología social británica: en la línea más de un testimonio vivo que de un manual de etnografía.

Más que los ejemplos innumerables que no cesan de perturbarme, de cambiar de opinión y de tonos de voz, provenientes de las ciencias sociales o de la filosofía o la pedagogía o la música, a la hora del cierre de la escritura del presente trabajo de tesis académica, que coincide justamente con estas palabras enhebradas con dificultad en esta sección de la introducción, tengo que confesar que siempre tuve a mi lado casi como un sortilegio el libro de Pierre Michon *Vidas minúsculas*, con el cual desde hace varios años sostengo una extraña relación de reflejo y memoria resumida en la siguiente frase: “Me asombraba de no estar muerto, de ser solo ignorante, doloroso e incompleto, infinitamente”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO DOS

BIOGRAFÍA, IDENTIDAD Y NARRATIVA

Una vez más, el orden de las razones, todavía útil, por cierto, pero a veces obsoleto, deja su lugar a una nueva razón, acogedora de lo concreto singular, por naturaleza laberíntica... al relato.

Michel Serres, **Pulgarcita**

La narración interminable

El subtítulo trae a la memoria el axioma formulado en la introducción del “Análisis estructural del relato” publicado en el célebre monográfico de la revista *Communications*, número 8 de 1966, que reunió nombres tales como Roland Barthes, Tzvetan Todorov, A.J. Greimas y otros, acerca de la presencia universal del relato en las culturas del mundo sin excepción, ya se trate de relatos orales o escritos, antiguos o modernos, en soportes de lenguajes articulados o de imágenes fijas o móviles, gestuales o corporales, que revisten la forma del mito, la leyenda, el drama, la tragedia, el cine, el cómic, o la simple conversación. Su naturaleza universal era resaltada así por Barthes:

Además, en estas formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la misma historia de la humanidad; no hay, no ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos, y a menudo estos relatos son saboreados en común por hombres de culturas diferentes, incluso opuestas. El relato se

burla de la buena y la mala literatura; internacional, transhistórico, transcultural: el relato está allí, como la vida (p.9).

Hoy, al cabo de cincuenta años, en la lectura del filósofo y antropólogo catalán Lluís Duch encontramos múltiples registros y una riqueza conceptual apta para problematizar la crisis actual de las transmisiones en el mundo educativo y, con ella, de relieves la potencia de la narración interminable en la vida humana. El trayecto de una extensa obra labrada con paciencia desde una celda en la abadía de Montserrat, España, se condensa en este apotegma: “Creo que todo lo que he escrito es francamente autobiográfico o, tal vez mejor, son sucesivas relecturas de mi vida en contextos nuevos y con impulsos nuevos” (Varios autores, 2008, p. 125). Dicha empresa teórica parte de la consideración de la naturaleza intrínseca del lenguaje, según la cual la narración ejerce un papel de mediación determinante tanto en un nivel epistemológico como también en un nivel óntico. Por lo primero, nos es posible conocer *a posteriori* lo vivido en circunstancias distintas de tiempo y lugar, y aun apropiarnos de las experiencias de otros y hacer eco de la transmisión de conocimientos del pasado a las generaciones por venir. Por lo segundo, la narración hace posible que *a priori* y durante el acto *poiético* mismo lo vivido no se presenta solo sino está ya acompañado, esto es, en el acto mismo de la creación narrativa se prefiguran las vivencias que serán carne y sangre del relato -en correspondencia con el postulado de Heidegger, “el lenguaje es la morada del ser”.

Duch retoma de Cassirer la caracterización del ser humano como un *animal symbolicum*, por cuanto, a diferencia de otras especies vivas sobre la tierra, posee una capacidad ilimitada de simbolización expresada en el juego dialéctico entre la síntesis que hace unidad de la diversidad y el análisis que separa en unidades claras y distintas, entre la emoción y la razón, entre el sentimiento y el concepto. El *animal symbolicum* es una criatura que reúne la capacidad de razonar con la de trascender las contingencias de la vida cotidiana, es decir, una criatura logomítica que comprende -comprende- su existencia expresada en mitos, símbolos e historias que se hacen vida singular y en relación con la comunidad.

Este postulado básico de la antropología filosófica sirve a Duch para desarrollar una teoría que tiene como uno de sus componentes esenciales lo que él llama el *trayecto biográfico*.



El sentido etimológico de la palabra “trayecto”, traducida en términos de “ese lanzar, ese proyectar adelante que de hecho nos lanza a nosotros mismos” (Chillón, 2010, p. 64), recorre los caminos de la experiencia de todo ser humano desde el nacimiento hasta la muerte: el enfrentamiento con el mundo, con él mismo, con los otros y con Dios –o mejor un concepto que abarca lo sagrado, en general. El *trayecto biográfico* es el proceso de trabajo mediante el cual el hombre busca el *sentido de la vida*; ese *algo* que va descubriendo en un mundo complejo, un mundo que se debate entre la caída en el caos primigenio y la construcción de un orden rígido y opresivo. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico (en términos de Merleau-Ponty) en el que se teje la red de símbolos que relievra la trama de los vínculos sociales, las representaciones que las personas se hacen de sí mismo y de los otros, las instituciones, en resumen, las *estructuras de acogida*. Con este concepto liminar en la teoría de Duch se nombra la dimensión simbólica del ser humano que configura un mundo con sentido, un sentido construido socialmente encarnado en la cultura de su tiempo. Las estructuras de acogida nombran el despliegue de la capacidad simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas o instituciones, apropiadas en el itinerario de formación de los sujetos hasta completar el cuadro de un trayecto biográfico desde el nacimiento hasta la muerte. Más que a un estado, la noción de “trayecto” remite a un proceso:

La identidad no es un *a priori*, no es un estado, es obra abierta, es un proceso trabajosamente constituido por el conjunto de las peripecias de una existencia humana (lo que designo con la expresión “trayecto biográfico”), en el que vamos perfilando (con las construcciones y derrumbes pertinentes) nuestra presencia en el mundo. Con fuerza, Levinas señala, creo, con razón, que el ser humano se deja expresar mejor por mediación del verbo que del sustantivo. (Duch, 2008, p. 137).

Aquí, como en Paul Ricoeur, la caracterización de la identidad en la configuración narrativa rehúsa toda acepción esencialista que da vueltas en torno a la obviedad expresada en la pregunta de rutina: “¿Quién eres?”, sin poder escapar de la tautología contenida en la respuesta esperada: “yo”. En lugar de ello, vemos emerger de entre las brumas un rostro que va delineando sus rasgos mediante una depurada selección al hacer pasar por la criba los registros de memoria de variada duración, con sacrificio de multitud de detalles

perdidos ya para siempre. Toda narración surge a partir de una operación selectiva de memoria:

¿Qué acaba haciendo, entonces, el prójimo preguntado? Enhebrar los hilos de un relato que, aunque titubeante al principio, va tejiendo hitos y lances ya vividos en un inteligible tapiz, que el narrar va tupiendo. Contar cierta historia para dar cuenta de la identidad supone ir rescatando, por medio de la imaginación y la memoria, algunas vivencias significativas entre las incontables que ya son pasado –muchas de las cuales ni siquiera cabe recordar: irreparable olvido olvidado-. La narración obra pues, de entrada, una peculiar tría que exhuma ciertas vicisitudes a costa de dejar una miríada en la sombra. Y lo exhumado por ella va destacándose sobre el piélagos de lo que se sabe olvidado, y sobre todo de lo mucho que se ignora una vez confinado al olvido (Duch y Chillón, 2012, p. 341).

En varias de sus obras, Duch concede la atención debida al tema del cuerpo como un elemento constitutivo de una antropología simbólica que afirma la existencia humana siempre dependiente de la situación, sujeto de circunstancias, sujeto en relación con un lugar y un cómo, no una identidad esencial establecida apriorísticamente que se presume encerrada en la pregunta por el qué. En ese lugar, en el dónde de las acciones humanas, es donde se concreta el universal concreto que somos cada uno de nosotros, en el ámbito de las relaciones con los otros. En *La educación y la crisis de la modernidad* afirma:

Diciéndolo de otra manera: porque el ser humano, indefectiblemente, siempre se encuentra instalado en un lugar (ya sea “hogar”, “paraíso”, o “infierno”), jamás es él mismo totalmente presente al margen de “su lugar en el mundo”. Por eso en la pregunta por el lugar se encuentra incluida de forma inevitable la pregunta por la identidad. Es en el hervidero de la interacción social donde las diversas estructuras de acogida toman a cargo su papel mediador en el moldeamiento de las conductas, los cuerpos y la propia identidad personal, con la pretensión además de conducir a los sujetos en el discernimiento del lugar que les corresponde en el transcurso azaroso de una vida (Duch, 1997, p. 119).

Esa es justamente la función fundamental atribuida a las estructuras de acogida, en cuanto



configuradoras de la identidad personal, la de coadyuvar al encuentro de un lugar en el mundo mediante la apropiación de los signos de orientación necesarios para el tránsito por los caminos de la vida. Dado el hecho de estar atravesadas por procesos de transmisión, en el seno de las estructuras de acogida surgen y se desarrollan variadas praxis pedagógicas que acompañan el proceso de formación de todo ser humano, mismas que se expresan tanto en un plano discursivo como en un espectro amplio de prácticas sociales y representaciones simbólicas. De tal suerte que su significado no se reduce, ni mucho menos, a un catálogo de métodos pedagógicos puestos al servicio de objetivos determinados de éxito y eficacia, encaminados a la realización de estándares uniformes -muy en boga entre la burocracia tecno-educativa de hoy-, sino aplica más ampliamente al logro de aprendizajes capaces de traducirse en gestos o comportamientos interiorizados o en una disposición duradera (*habitus*, según Bourdieu).

Contrario a lo que postulan algunas filosofías nihilistas, Duch percibe la acogida como una estructura “inherente a la condición humana” en tanto que el ser humano, para serlo plenamente, “necesita ser acogido” y reconocido por estructuras sociales que posibilitan su venida al mundo: la familia o de la co-descendencia, el habitar o de la co-residencia, y la espiritualidad o de la co-trascendencia. Estas estructuras son “teodiceas prácticas” que constituyen humana y culturalmente al ser humano biológico y natural; sólo se activan en su configuración cultural y surgen como instauradoras de “diversas praxis de dominación de la contingencia”. A medida en que tenga lugar su apertura al mundo humano, cada quien habrá de verse compelido a aprender los modos de regular o adaptar los factores que condicionan su existencia, no importa cuán incontrolables sean, dando origen a praxis de resistencia contra lo que nos es desconocido, o escapa a nuestra comprensión o acecha en la oscuridad: la muerte, el mal, el enigma, o aquello que los griegos antiguos llamaban el destino (Bachelard decía que aún después de instalada la luz eléctrica, el hombre moderno continúa bajando al sótano de su casa con una vela encendida).

Pese a la similitud aparente en el uso del significante, los referentes teóricos que avalan el concepto “estructuras de acogida” no provienen del estructuralismo sino de la hermenéutica y las poéticas de Gaston Bachelard. Con ellos se propone en el nivel metodológico trascender las dicotomías establecidas entre lo estructural y lo histórico, lo individual y lo

colectivo, evitando caer ya sea en una suerte de esencialismo antropológico o bien de relativismo historicista, lo cual explica el uso del prefijo co(n) que acompaña los verbos fundamentales de la acción humana: nacer, habitar, trascender. Así justifica el autor el horizonte metodológico de la acogida:

El uso que hago de la expresión “estructura de acogida” no tiene una intención lingüística o sistémica, sino simbólica y relacional. En este sentido, me siento mucho más próximo a los análisis fenomenológicos de las Poéticas de Bachelard que al formalismo de Ferdinand de Saussure o Román Jakobson. E, indirectamente, también es una toma de posición contra la posición de Heidegger. Me parece muy interesante la perspectiva de Hannah Arendt al respecto: el ser humano no es un ser “arrojado”, para la muerte, sino que debería ser un ser esperado y acogido, para la vida. Parto de la base de que no sabemos lo que esencialmente es el ser humano [...] Debo indicar por lo tanto que la expresión “estructuras de acogida” sólo tiene un alcance pedagógico, descriptivo y narrativo. Se trata de algo que, en todas las culturas humanas sin excepción, ha sido fundamental e irrenunciable para que la vida humana continuase sobre el planeta. La “acogida” es una estructura en el sentido que el ser humano, necesariamente, para alcanzar la estatura humana, ha de ser acogido. Se trata de algo que es coextensivo a la presencia del hombre en el mundo: ha habido, hay seres, esperemos que habrá seres humanos porque ha habido; que hay, habrá *infantes* (seres que aún no hablan); que su venida a este mundo ha sido, es, será posible porque han sido, son, serán acogidos. Según mi opinión, el “tener que ser acogido” es una disposición inherente a la condición humana como tal (Varios autores, 2008, pp. 145-6).

Desde esta perspectiva antropológica, en relación con el *habitar*, el eco bachelardiano se deja sentir con nitidez cuando afirma la significación trascendental de la casa, del espacio doméstico, que se desdobra en tantas figuras seculares presentes en las diversas culturas del mundo: del abrazo a la concha, del nido a la cuna, del ombligo a lo redondo. Mientras, por el contrario, el hombre privado de casa es como si hubiera sido arrojado al espacio vacío del universo. La existencia en casa supone reposo, parada, un lugar donde recoger(se) y aproximar(se), lo que da sustento material a la idea de duración. La razón última de las profundas implicaciones de esta domesticación originaria del espacio en la organización

social es enunciada por el antropólogo alemán Hajo Eickhoff:

Solo las casas pueden representar el espacio visible. Punto de partida y de llegada de los caminos, ellas organizan el espacio de una parte del universo. El hombre aproxima a sí el horizonte, el cielo y los dioses. El horizonte es restablecido a la dimensión de la habitación; en el marco restringido del espacio doméstico los cursos desordenados del afuera devienen en pequeños movimientos y gestos disciplinados. En la casa el hombre aprende a estar a la escucha de sí mismo. La garganta, la oreja y la casa se corresponden: el pabellón de la oreja es una forma primitiva de la casa. El espacio de la casa favorece la palabra, así como la cavidad de la faringe contribuye a la formación de sonidos. Los sonidos no deben resonar libremente sino poder ser cortados y reforzados por los muros de la casa, para que sean audibles y distintos para los otros. Las relaciones sociales toman forma cuando los sentidos se habitúan a cortas distancias. El hombre ejerce funciones nuevas que le son dadas con la casa: la musculatura y la respiración se organizan así a lo largo de la actividad doméstica que forma el pensamiento, el comportamiento y la sensibilidad (Wulf, 2002, p. 211).

Una concepción como esta concuerda con la atención concedida por Emmanuel Lévinas a la acogida en cuanto condición previa de la hospitalidad que atraviesa ineludiblemente la relación con el Otro o con el discurso. De acuerdo con la visión del filósofo en *Totalidad e Infinito* (citado por Derrida en *Adiós a Emmanuel Lévinas*), situados en el plano de la relación del maestro que enseña frente al alumno que ansía aprender, el discurso acogido es una enseñanza que “viene del exterior y me aporta más de lo que contengo. En su transitividad no violenta se produce la epifanía misma del rostro [...] la actividad soberana de la razón, sustituye ya la mayéutica por una acción transitiva del maestro, puesto que la razón sin abdicar resulta mismamente capaz de recibir” (p. 45). Un recibimiento, sea en la escuela, en la familia, donde quiera haya ocasión de abrir las puertas al huésped, quien se apropia del recogimiento propio de la acogida expresado en la intimidad de la casa o el encasa. Todavía dice más Lévinas:

Existir significa, a partir de aquí, morar. Morar no es precisamente el simple hecho de la realidad anónima de un ser arrojado a la existencia como una piedra que se lanza hacia

atrás. Es un recogimiento, una venida hacia sí, una retirada a casa como en una tierra de asilo, que corresponde a una hospitalidad, a una espera, a una acogida humana. Acogida humana en la que el lenguaje que se calla sigue siendo una posibilidad esencial (Derrida, 1998, p. 57).

Otros dos conceptos capilares en la teoría compleja de Lluís Duch son, por un lado, el neologismo “empalabramiento”, dicho así a sabiendas de no traducir igual en español lo que es aceptable en catalán (*emparaulament*), porque de este modo deseaba expresar el acto de “poner en palabras” a la realidad por parte de un individuo que es, al mismo tiempo, constructor y habitante de la realidad, o sea, de *su* espacio y de *su* tiempo antropológicos (Merleau-Ponty) -que es un acto de actualización de la lengua materna. Por otro lado, el concepto “huella sémica” referido a imágenes, signos, palabras que conservan una marca traída de las vivencias en el pasado, es decir, una huella psíquica. En este punto Duch desarrolla la argumentación sobre la dinámica del tiempo y la memoria en Agustín -“la más importante que jamás se ha hecho, sin duda alguna” (Chillón, 2010, p. 138)-, que pasa por reconocer la existencia de tres tiempos: el presente de las cosas pretéritas, el presente de las que no son todavía, y el presente de las que son ahora. Según Agustín, la huella psíquica “es la que mido cuando mido los tiempos”. A lo cual agrega Duch: “seamos hombres, mujeres, niños, personas doctas o sencillas, siempre estamos dejando trazas de nuestra individualidad, como huellas dactilares de nuestra presencia. Rastros de humanidad o inhumanidad, al cabo” (Chillón, 2010, p. 74).

Con este enfoque, el autor se siente dispuesto a refutar una extendida interpretación de la tesis de Walter Benjamin relacionada con la muerte del narrador, por más que él mismo advirtiera premonitoriamente en una nota de la edición francesa de 1936: “No lloremos. Absurdidad de los pronósticos críticos. El cine en el lugar de la narración. Rasgo de la vida eternamente animada” (Benjamin, 1991, p. 201). Sin duda alguna, como señalaba el malogrado filósofo judeo-marxista, el advenimiento de la modernidad conlleva la extinción de las transmisiones de la boca al oído, y arrastra consigo la desaparición de una sabiduría ancestral que sucumbe ante el progreso arrollador de los procesos y medios de reproductibilidad técnica. No obstante la pérdida sensible de formas y puestas en relación de las narrativas orales, acaso más ceñidas a ciertos rituales performativos, hoy en día los



nuevos dispositivos de comunicación digital que caracterizan las mediaciones cibernéticas también han dado origen a formas horizontales, expeditas, inmediatas, de relacionarse unos con otros sin prescindencia de la oralidad y de la escritura, sin dejar por tanto de dar cuenta de las vivencias del presente histórico. Es, pues, en este horizonte del devenir antropológico, donde se sitúa la indisociable e inexorable condición de la narración interminable en la experiencia biográfica (Duch y Chillón, 2012, p. 295):

En cuanto experiencia biográfica, la vida viene a ser un extenso cuento tejido con múltiples hilos, una trama que va historiándose y haciéndose visible *in fieri*, en el proceso de cerrarse sobre una urdimbre invisible a menudo. Seamos narradores profesionales o espontáneos –y todos somos esto último al menos, tales entramados de palabras, imágenes y acciones nos resultan familiares e indispensables a la vez, dado que el mismo vivir constituye una praxis narrativa, sepámoslo o no. Indigentes, limitados y ambiguos, necesitamos narrar a los demás y que los demás nos narren, trenzar y difundir historias además de recibirlas. Y ello porque el acto de contar es una “praxis de dominación de la contingencia” capital, tentativa de domeñar la incerteza y la desazón que existir suscita.

La identidad narrativa

En plena efervescencia del mayo 68 francés, Paul Ricoeur definía la labor del profesor en los siguientes términos: “El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser” (cit. Dosse, 2013, p. 433). Ya en esta cita asoma, en medio del fragor de la polémica con los grupos estudiantiles radicales de la universidad de Nanterre en 1968 donde ejerce como decano de filosofía, un abanico de preocupaciones extendido a lo largo de medio siglo en una obra erigida sobre un trípode que señala las líneas maestras de su proyecto de investigación filosófica: la teoría del discurso, la teoría de la acción y la teoría narrativa, no separadas, sino como eslabones de una cadena en la que las formas prácticas en que toma cuerpo una teoría del discurso van unidas a las expresiones de la acción humana propiamente dicha transpuestas en una teoría narrativa.



Su obra monumental *Tiempo y Narración* publicada sucesivamente en tres volúmenes, comienza con una relectura desde Aristóteles, pasando por Agustín de Hipona, sobre los conceptos básicos del recuerdo, la memoria, la narración, el relato. Está de más justificar el por qué de su interés por la obra de Agustín –alabada como una piedra miliar en la historia del pensamiento de Occidente, situando en lo más alto la lectura de las *Confesiones* que desarrolla una teoría de la memoria a la que no cesamos de volver. En ésta sobresale la llamada tríada que se configura desde el presente: primero el pasado, que es la presencia en forma de recuerdo, la huella del pasado en el presente; mientras que el futuro es la expectativa de un mejor presente que corrija el pasado; pero solo podemos pensar el pasado y el futuro desde un presente que nos duele o simplemente nos interesa o nos afecta, en todo caso, desde un presente que a su vez puede ser objeto de crítica. Al hacer efectivo el préstamo de la reflexión agustiniana, la memoria queda instalada en el principio de la teoría narrativa: la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin el escuchar (Ricoeur, 2008, p. 53). La experiencia humana de lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y de cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, sólo puede hacerse a través del relato. La experiencia humana del tiempo que transcurre sólo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros por medio del relato; sólo aprehendemos el tiempo que pasa a través del relato que contamos, un relato armado gracias a la existencia previa de esquemas mentales de prefiguración que sirven de pautas de orientación sobre cómo se narran las cosas. Las cosas se narran contando un inicio, más eficiente en tanto en cuanto permite el fluir de una contradicción, un conflicto de interpretaciones o un drama, que necesariamente habrá de ser resuelto o tener un desenlace trágico o cómico. De acuerdo con la lógica aristotélica, un relato por lo menos debe tener un inicio, una trama o puesta en intriga y un desenlace, eso es lo que podríamos llamar un esquema de prefiguración narrativa.

La investigación sobre el tiempo y la narración se fundamenta en un régimen de historicidad independiente de una concepción puramente cosmológica del movimiento temporal, que se corresponde con la visión platónica de un tiempo identificado con la revolución de los cuerpos celestes, como también de la aproximación intimista o psicológica de Agustín, resumida en la célebre aporía: “¿Qué es el tiempo? Si nadie me lo



pregunta, lo sé; pero si se me pregunta y quiero explicarlo, ya no lo sé”. Ello no impide a Ricoeur rescatar del filósofo de Hipona el papel decisivo de la memoria en cuanto presencia del pasado en el presente, lo cual habrá de ser explayado desde *Tiempo y Narración* hasta *La memoria, la historia, el olvido*. De su mano se llega a distinguir los conceptos de tiempo calendario, que permite al historiador la articulación entre el tiempo vivido y el tiempo cósmico, así como poner en escena la puja argumentativa entre “cosmologizar el tiempo vivido” y “humanizar el tiempo cósmico”. Así mismo, al retomar de Dilthey el concepto “generación” que permite explicar la mediación existente entre el tiempo público y el tiempo privado, rinde testimonio de una deuda que sobrepasa la finitud de la existencia, en el momento justo del divorcio de una obra que deja de pertenecer a su autor, sujeto al tiempo de una vida mortal, hasta ser liberada en la esfera pública que trasciende las vidas individuales implacablemente finitas. Con asombrosa lucidez, yacente en el lecho donde al cabo habría de morir en pocos días, Paul Ricoeur escribe sobre la irredimible separación de la vida y la obra:

Es el tiempo en el cual estoy; aún participo de los tormentos y los júbilos de la creación, como en un otoño crepuscular; pero siento en la carne y en el espíritu la escisión entre el tiempo de la obra y el de la vida; me alejo del tiempo inmortal de la obra y me repliego en el tiempo mortal de la vida: este alejamiento es un despojamiento, una puesta al desnudo del tiempo mortal en la tristeza del tener que morir, o, acaso, el tiempo del fin y de la pobreza de espíritu (2008, p. 78).

La obra de Paul Ricoeur se abre paso en la universidad francesa a partir de los años 60, de la cual hubo de distanciarse hacia los años 80 cuando se vinculó a la Universidad de Chicago donde pudo disfrutar de las posibilidades de intercambio con otras corrientes no bien recibidas hasta entonces en los círculos académicos de Francia, como la filosofía analítica inglesa y la teoría lingüística de Charles Sanders Peirce, y que resultaron de gran provecho en el bosquejo de una teoría simbólica en íntima relación con una teoría narrativa. Fue fundamental en el trabajo de Ricoeur este diálogo constante con otras ciencias: “la filosofía muere si se interrumpe su diálogo milenario con las ciencias, sean las ciencias matemáticas, las ciencias de la naturaleza o las ciencias humanas” (2007, p. 64).

Así se construye una teoría narrativa que abreva por igual en las fuentes de la historia, la sociología, la fenomenología hermenéutica, el análisis del discurso, con la convicción de que a través del cruce interdisciplinario es viable trascender la antinomia de la que estamos hechos en la forma de pensar habitual de la cultura occidental, esto es, la separación entre individuo y sociedad, las ciencias explicativas y las ciencias comprensivas, en fin, las “ciencias duras” y las “ciencias blandas”. Por esta vía se llega a plantear la fórmula emblemática: explicar más es comprender mejor; si la comprensión precede, acompaña y envuelve la explicación, ésta a su vez desarrolla analíticamente la comprensión, es decir, da cuenta de una relación biunívoca entre comprender y explicar (1998, p. 27).

En el empeño de esta trayectoria intelectual era inevitable la confrontación con el dominio del estructuralismo en la Universidad francesa. Estamos hablando de la lingüística estructural agenciada por los herederos de Saussure, de acuerdo a la cual la unidad mínima de análisis es el signo, otros van un poco más allá al establecer que la unidad mínima de análisis lingüístico es la oración; frente a lo cual Ricoeur adhiere más bien a la perspectiva de análisis de Benveniste que sitúa el discurso como la unidad básica de análisis lingüístico, en cuanto permite ver de qué manera una frase o un conjunto de frases, finalmente un texto, son efectivamente portadores de un sentido.

¿Qué le interesa en la antropología? En la antropología se muestra más interesado por las teorías de un antropólogo cultural como Franz Boas que habla de la relación del yo con el otro, de la relación de alteridad subyacente en el encuentro del sujeto investigador con los grupos aborígenes, usualmente adscritos a culturas diferentes; el interés se inclina por esta extrañeza en la relación, la alteridad, más que por la definición de las estructuras universales en las relaciones de parentesco que propone, por ejemplo, Claude Lévi-Strauss, entonces dominante en el escenario académico francés durante la segunda mitad del siglo XX. Análoga a esta es la crítica de Ricoeur al marxismo hegemónico en la historia económica y social de aquellos años, tanto adentro como afuera de la escuela de los *Annales*, como una historia donde no aparecen sujetos en beneficio de historias de estructuras, donde los acontecimientos aparecen subsumidos en grandes relatos de cómo se transforman las estructuras en un proceso de larga duración. Es el caso de los historiadores en aquellos años más interesados por los temas de cómo se transforma una sociedad feudal



en una sociedad capitalista, o de cómo los factores económicos, tales como las crisis periódicas, el hambre, el monopolio de explotación de recursos naturales o las guerras, son determinantes en las rupturas o estallidos sociales. En lugar de ello, se inclina a favor de la microhistoria o de historias de acontecimientos, antes rechazadas con ahínco por la escuela de los *Annales*.

En suma, frente a la historia estructuralista prisionera del método serial cuantitativo, frente a la antropología lévi-straussiana, frente a la lingüística saussureana basada en el signo como unidad de análisis, Ricoeur denuncia la permanencia de un trascendentalismo sin sujeto, indiferente a la búsqueda de sentido de un sujeto de angustia (2007, p. 34), ante lo cual enarbola el lema de combate: contra el estructuralismo hegemónico en las ciencias sociales y humanas, privilegiar la búsqueda de sentido en la vida de los sujetos; contra el trascendentalismo sin sujeto, proponer una suerte de racionalidad narrativa en la que efectivamente ocurra algo y donde sean reivindicados los acontecimientos en la vida de los individuos y colectividades, lo que condujo a plantear en el segundo tomo de *Tiempo y Narración* un programa de investigación que superara los límites del lenguaje filosófico propiamente dicho.

El camino elegido es el de la fenomenología hermenéutica, que busca explicar para comprender mejor mediante la clausura de la distancia que separa en la racionalidad moderna, por un lado, las ciencias que explican la naturaleza de las cosas a partir del establecimiento de causalidades, regularidades, predicciones y leyes y, por otro, las ciencias humanas comprensivas más atentas a la excepcionalidad, la incertidumbre, el acontecimiento. La apuesta epistemológica pasa por entender que toda cuestión sobre un ser cualquiera es una cuestión por el sentido, siendo como es la pregunta fundamental que atraviesa esta particular teoría narrativa: ¿Qué sentido tienen las acciones que dicen, desean o hacen efectivamente los grupos o los individuos? Y con ello, explicar por qué la gente hace lo que hace y cómo lo hace, una fórmula que habría de convertirse en el santo y seña de la etnometodología, según la cual, los etnométodos equivalen a los razonamientos prácticos que la gente se hace en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, las razones que nos asisten al momento de elegir el vestido adecuado en

circunstancias disímiles, bien sea en cuanto señal expresiva de luto o duelo o jolgorio o solicitud burocrática, o el modo de decoración y distribución de los lugares conforme a la clase de actividades que han de llevarse a cabo, o las modalidades discursivas específicas en las diversas situaciones, todas ellas forman parte de una serie de razonamientos prácticos que imprimen sentido a las variaciones plurales de la interacción social. Cómo captar el sentido, está siempre presente en las indagaciones hermenéuticas narrativas.

La teoría narrativa elaborada por Ricoeur reconoce en la palabra griega *mythos*, trama, una raíz epistémica portadora del significado no de una estructura estática sino de una operación que integra varios elementos: una síntesis de acontecimientos, que no meramente de sucesos librados al azar del flujo temporal indefinido, en cuya exposición se produce una historia singular; la primacía de la concordancia sobre lo discordante o de la discordancia concordante; y como producto de los anteriores, precisamente la articulación de un relato en la línea del tiempo. De este modo se configura, en términos de Aristóteles, la inteligencia narrativa, incluso sin dejar de ser considerada inferior a la inteligencia lógica o teórica, la que es nombrada por los antiguos griegos con la palabra *Phrónesis* y traducida en lengua latina como *Prudentia*. Otros autores como Hannah Arendt reprochan la visión formalista de Ricoeur aun válidos del uso de dichos términos que sellan una relación inseparable entre la teoría de la acción y la teoría del discurso. Para esta autora, la palabra llena el espacio de la *polis* donde tiene lugar la aparición en público del yo ante los otros – según el comentario de Julia Kristeva (2013, p. 77):

Lugar del *inter-esse*, del entre-dos, ese modelo político no se basa por lo tanto en nada más que en “la acción y la palabra”, pero nunca en una sin la otra. ¿Qué palabra? [...] Es la *phrónesis*, la sabiduría práctica, o prudencia, o incluso perspicacia juzgante (que hay que distinguir de la *sophía*, sabiduría teórica) que apuntala a la palabra en la “red de las relaciones humanas”. Habrá que encontrar un discurso, una *lexis*, que pueda responder a la pregunta “¿Quién eres tú?”, implícitamente dirigida a todo recién llegado, y concerniente tanto a sus acciones como a sus palabras. Este será el papel del *relato*, de la historia inventada que acompaña a la historia verdadera. Arendt, interpretando a Aristóteles, propone una articulación entre esas dos historias, articulación que por su originalidad se distingue de teorías formalistas del relato como la de Paul Ricoeur.

Arendt mantiene la línea divisoria entre *sophía*, sabiduría teórica, que es más del orden del pensar puro y abstracto, y *phrónesis*, que es del orden de la fragilidad de los asuntos humanos, de las singularidades antes que de los universales, de las contingencias de la vida ordinaria, lo que concede validez a la justificación epistemológica de la dimensión política del relato:

Si el pensamiento es una *sophía* –dice en sustancia Arendt-, la acción política lo acompaña y lo convierte en una *phrónesis* que sabe compartir en la pluralidad de los seres vivos. *Es por el relato, y no en la lengua en sí (que no obstante sigue siendo su vía y su pasaje), como se realiza el pensamiento esencialmente político.* En virtud de esa acción narrada que es un relato, el hombre corresponde o pertenece a la vida, en tanto que la vida humana es indefectiblemente una vida política. El relato es la dimensión inicial en la cual vive el hombre, la dimensión de un *bíos* (y no de una *zoé*), vida política y acción narrada a los otros. La correspondencia inicial hombre-vida es el relato; el relato es la acción más inmediatamente compartida y, en tal sentido, la más inicialmente política. Por último, y en virtud del relato, lo “inicial” en sí se dispersa en ajenidades en el infinito de las narraciones (subrayado en el texto) (Kristeva, p. 90).

En el desarrollo de la teoría adquiere todo su valor el problema del sentido como resultado de la conexión que se establece entre el mundo del texto y el mundo del lector, razón por la cual el acto de leer está en el foco de atención, y señala el alejamiento del autor de los análisis narratológicos y del estructuralismo que aplican un enfoque de análisis del texto a partir de la dicotomía adentro/afuera (*dedans/dehors*). En su lugar son tenidas en cuenta otras dimensiones del análisis hermenéutico: la referencialidad no descriptiva, interesada en la mediación hombre/mundo; la comunicabilidad no utilitaria, que da cuenta de la mediación hombre/hombre; la comprensión de sí, no narcisista, que toca a la mediación hombre/sí mismo.

La inteligencia narrativa sobre la experiencia se fundamenta en tres condiciones de posibilidad: una semántica de la acción humana que se expresa en una dimensión teleológica de la acción exclusivamente humana con sus nociones características tales como



proyecto, plan, meta; las mediaciones simbólicas que comprenden tanto los símbolos intrínsecos, sean gestos o señales corporales, como los extrínsecos, expresados en las convenciones de la cultura que nutren por igual el campo de la antropología cultural y de la semiología; la cualidad pre-narrativa de la experiencia humana que hace posible enhebrar un relato con inicio, trama y desenlace. Estas tres condiciones hacen posible la formación de sujetos al compás de un proceso de identidad narrativa atravesado por la tensión de fuerzas de sedimentación e innovación que, al modo como ocurre con la influencia de la tradición o del canon en el campo de la creación artística y literaria, nos aproxima a la comprensión de nosotros mismos. Solo a través de los movimientos que tienen lugar en dicho juego de fuerzas, se configura la identidad narrativa:

Así es como aprendemos a convertirnos en el *narrador de nuestra propia historia* sin convertirnos totalmente en el *autor* de nuestra vida. Se podría decir que nos aplicamos a nosotros mismos el concepto de *voces narrativas* que constituyen la sinfonía de las grandes obras, como las epopeyas, las tragedias, los dramas, las novelas. La diferencia es que, en todas esas obras, es el autor mismo quien se ha disfrazado de narrador y quien lleva la máscara de sus múltiples personajes y, entre todos ellos, la voz narradora dominante que cuenta la historia que nosotros leemos. Nosotros podemos convertirnos en narradores de nosotros mismos imitando esas voces narradoras, sin poder convertirnos en su autor. Esa es la gran diferencia entre la vida y la ficción. En ese sentido, es muy cierto que la vida se vive y que la historia se cuenta. Subsiste una diferencia infranqueable pero queda parcialmente abolida por el poder que tenemos de aplicar a nosotros mismos las intrigas que recibimos de nuestra cultura y de probar así los diferentes papeles asumidos por los personajes favoritos de las historias que más nos gustan. Es así como, mediante *variaciones imaginativas* sobre nuestro propio *ego*, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la *identidad narrativa* (Ricoeur, 2009, p. 55).

Como consecuencia de la correlación que se establece entre una teoría de la lectura y la configuración de una identidad narrativa, que da como resultado la imagen de un yo que debe más a la ipseidad que a la mismidad, más asimilable a la imagen de un sujeto lector

que a la de un sujeto dado desde el principio, cautivo de un yo narcisista, egoísta y avaro; llega a nosotros la tesis de que los relatos que escuchamos desde la cuna, y en conjunto la literatura toda, cumplen una función liberadora de aquella condición primal:

Lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la *identidad narrativa*. En lugar del yo atrapado por sí mismo, nace un *sí mismo* instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos recibidos de la tradición literaria. Son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa (idem).

La transmisión narrativa que tiene lugar ya sea por medio de la oralidad o de la escritura permite el intercambio de experiencias entendido como un intercambio de relatos de sabiduría práctica, lo cual conlleva un profundo sentido pedagógico encarnado en el concepto de identidad narrativa:

La lectura se convierte así en una auténtica experiencia de formación; es educación. Somos los textos que leemos y el texto que relata y escribe lo que somos. En la lectura encontramos el hogar del pensamiento [...] En la lectura, si es experiencia y no experimento, es decir, si no es algo prefabricado y previsto, la historia que se cuenta o se nombra –que se relata- dice el quién de la acción. Y en este sentido la lectura es fuente de experiencias porque es un modelo, no sólo de cómo pensar, sino también de cómo arriesgarse al juego de la identificación-desidentificación personal (Bárcena y Mélich, 2000, p. 124).

En el desarrollo del proceso de identificación narrativa convergen dos factores siempre en estado de tensión: por un lado, la tradición heredada que opera a modo de estructura de acogida a los recién llegados al mundo -si hacemos uso del vocablo acuñado por Lluís Duch desde la fenomenología hermenéutica-, y también nombrada por los sociólogos desde Maurice Halbwachs en términos de memoria colectiva; y por otro, la memoria personal que hace la biografía de los individuos.

Si se ha de hacer referencia en particular a la memoria escolar como una de las formas posibles de memoria colectiva, el análisis debe abordarse desde múltiples puntos de vista y consultar una perspectiva interdisciplinaria: desde la identidad biográfica de los sujetos, desde la configuración de la cultura escolar en perspectiva sociohistórica, desde el dominio

del *habitus* característico entre profesores y alumnos, desde la semiología de espacios, tiempos, materiales y textos. Visto en su conjunto, la memoria que emerge y se configura en la experiencia escolar no equivale a un inventario de recuerdos, sino más bien constituye una cultura encarnada, como una tradición ontológicamente hecha cuerpo en la afirmación de la propia subjetividad. Agustín Escolano dice a este propósito:

Desde que la escuela se hizo obligatoria, en los países de democracia avanzada, su cultura y sus esquemas de sociabilidad han entrado a formar parte de nuestra memoria individual y colectiva. Nuestro cuerpo es también un registro de hábitos y conductas, un soporte material y vital de memoria, la memoria encarnada en voces, gestos, escrituras, actitudes y otras modalidades del comportamiento humano. (Lomas, 2011, p. 23).

A propósito de cierto comentario de un pasaje de Lévinas, Ricoeur había definido la ética como “un cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del otro”, que insinúa desde ya el trazado de ese otro círculo hermenéutico que completa el itinerario filosófico de toda una vida. Al final de *Sí mismo como otro*, la “pequeña ética” fue añadida por su autor con el argumento de que el juego de sus tres componentes se dejaba proyectar a todos los niveles precedentes de una obra construida bajo el signo ternario en los órdenes de la teoría del discurso (que vincula locutor, interlocutor e institución lingüística), la teoría de la acción (agente, colaborador u oponente y campo práctico), y la teoría de la narración (donde se imbrican las historias de unos y otros que configuran la trama narrativa de las instituciones mismas). Vista desde este ángulo, la “pequeña ética” representa la sinopsis de un trayecto dividido en tres momentos: el de la ética, el de la moral y el de la sabiduría práctica (*phrónesis*):

Para la ética, que considero más fundamental que toda norma, propuse la definición siguiente: deseo de vivir bien con y por los demás en instituciones justas. Esta terna vincula el sí aprehendido en su capacidad original de estima, con el prójimo, vuelto manifiesto por su aspecto, y con el tercero, portador de derecho en el plano jurídico, social y político. La distinción entre dos tipos de otro, el tú de las relaciones interpersonales y el cada uno de la vida en las instituciones, me pareció bastante fuerte para asegurar el pasaje de la ética a la política y para dar un anclaje suficiente a mis ensayos anteriores o en curso referidos a las paradojas del poder político y las

dificultades de la idea de justicia. En cuanto al pasaje de la ética a la moral, con sus imperativos y sus interdicciones, me parecía exigido por la ética misma, pues el deseo de una vida buena encuentra la violencia bajo todas sus formas. A la amenaza de ésta última replica la interdicción: “No matarás”, “No mentirás”. Finalmente, la sabiduría práctica (o el arte del juicio moral en situación) parecía requerida por la singularidad de los casos, por los conflictos entre deberes, por la complejidad de la vida en sociedad, donde la elección es más frecuente entre el gris y el gris que entre el negro y el blanco, y en último término, por las situaciones que llamé de penuria, donde la elección no es entre lo bueno y lo malo, sino entre lo malo y lo peor (Ricoeur, 2007, p. 82).

Son estos criterios los que marcan la distancia que separa, por un lado, el adoctrinamiento que pretende “fabricar” seres de “pensamiento único”, ávidos de dogmas, y por otro, la autoformación que habilita en la aptitud de tomar decisiones justas y razonables en las circunstancias variables de la vida social. En este orden de ideas, en Proust se halla una conjunción admirable de autoformación y sabiduría entendida como una actitud ante la vida y como algo que va más allá de la enseñanza de “nobleza de alma y elegancia moral” en la escuela, según leemos en este fragmento de *A la sombra de las muchachas en flor* (Proust, 1996, p. 499):

La sabiduría no se transmite, es menester que la descubra uno mismo después de un recorrido que nadie puede hacer en nuestro lugar, y que no nos puede evitar nadie, porque la sabiduría es una manera de ver las cosas. Las vidas que usted admira, esas actitudes que le parecen nobles, no las arreglaron el padre de familia o el preceptor: comenzaron de muy distinto modo; sufrieron la influencia de lo que tenían alrededor, bueno o frívolo. Representan un combate y una victoria.

Una sabiduría práctica capaz de encarnar en la figura de un profesor dispuesto a realizar las prácticas pedagógicas en el aula a la manera como son descritas por Philip Jackson mientras enhebra sus recuerdos personales de escuela inspirado en la visión de William Blake, en *Enseñanzas implícitas* (1999, p. 124):

Quienes enseñamos debemos aprender a ver, si no ya un mundo en un grano de arena o el cielo en una flor silvestre, al menos el interés que se esconde detrás de una mirada

atenta, el hosco aburrimiento contenido en el silencio que sigue a una pregunta dirigida a toda la clase, la tensión que claramente cruje a lo largo de todo el salón cuando se está tomando una prueba, la ilusión expresada en el impulso súbito de una mano que se levanta.

No está lejos tampoco la idea de “profesionalidad reflexiva” definida por Donald Schön en términos de ejercicio del juicio discrecional en situaciones de incertidumbre, que pone a prueba la capacidad de resolución de problemas de orden diverso (cognoscitivo, político, ético y estético) a partir de la libertad de criterio personal, la iniciativa y la creatividad en el trabajo (cit Hargreaves, 1998, 30, p. 204).

Una noción fundamental en la estrategia discursiva de Ricoeur que comparte con las más conspicuas tendencias historiográficas inspiradas en la Escuela de *Annales*, es la huella como un recurso útil en la reconfiguración del tiempo. En efecto, ya Marc Bloch había definido que el conocimiento por huellas es la característica principal de la observación histórica: “¿qué entendemos por documentos sino una “huella”, es decir, la marca que ha dejado un fenómeno, y que nuestros sentidos pueden percibir?” (1975, p. 57). Y si hablásemos de literatura, cómo no citar a Proust nuevamente quien enaltece en esta pieza la función gnoseológica del recuerdo de olores y sabores, encarnados para él en la intemporal magdalena mojada en la taza de té:

Pero cuando nada subsiste ya de un pasado antiguo, cuando han muerto los seres y se han derrumbado las casas, solos, más frágiles, más vivos, más inmateriales, más persistentes y más fieles que nunca, el olor y el sabor perduran mucho más, y recuerdan, y aguardan, y esperan, sobre las ruinas de todo, y soportan sin doblegarse en su impalpable gotita el edificio enorme del recuerdo (1996, p. 63).

Por esta senda llega la apuesta de la microhistoria por una investigación histórica cimentada en un paradigma indiciario, de acuerdo con la noción propuesta por Carlo Ginzburg, autor del *best seller El queso y los gusanos*, que inaugura la denominada escuela de la microhistoria. Pero es especialmente en el artículo titulado *Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales* (2008, pp. 185–239) donde Ginzburg presenta ampliamente la visión y el método de investigación basado en el rastreo de las huellas,



desde aquel remoto origen en que el hombre antiguo hubo de detenerse a contemplar las huellas impresas en las arenas de las playas del río, más tarde en las artes adivinatorias, la medicina, la filología, hasta abarcar las novelas policíacas o de misterio, y culminar en la modernidad con la exaltación del psicoanálisis, la semiótica y la adopción por los poderes de estado del sistema de identificación digital. Huellas, indicios, signos o síntomas, según fuere el caso, que configuran los antecedentes a partir de los cuales se desencadena el trabajo del investigador. En términos de Leonor Arfuch (2007, p. 180), es el momento de aparición de una “mirada semiótica sobre la modernidad”, que reúne investigación lógica, encuesta oral, semiología y periodismo.

Si se hace un corte temporal a la altura de la instauración del paradigma derivado del descubrimiento galileano, se constata que fueron varios los saberes de experiencia despojados de toda pretensión científica, lo que se mantuvo incluso en la representación del árbol de los conocimientos en la *Enciclopedia* del “siglo de las luces”. Dichos saberes integran las disciplinas de orden cualitativo que tienen por objeto casos, situaciones y documentos individuales, precisamente tratados como lo que son, singulares antes que tipos o modelos de un conjunto, en busca de resultados que no son necesariamente ajenos a cierto grado de aleatoriedad e incertidumbre, y poseen en común una visión conjetural que confía en la intuición. También comprenden las formas de saber no formalizadas, quizás mudas, un tipo de conocimiento en el que entran en juego los elementos imponderables tales como el olfato, el golpe de vista, el tacto, la intuición.

El reconocimiento de las huellas, ideales y materiales, hace parte de un campo de investigación sobre la experiencia humana en el que el pasado se hace presente no como representación de lo observable sino como una reconstrucción memorable en estrecha relación con un horizonte de expectativa, no volcado sobre el pasado con el vano propósito de una reconstrucción tal y como efectivamente ocurrieron los hechos, sino con la intención de salvar distancias mediante un proceso de transmisión capaz de generar nuevos sentidos. Con base en estos presupuestos se afirma el sentido de la experiencia humana del tiempo en tres niveles: el nivel de prefiguración práctica, que plantea las relaciones establecidas con los referentes concretos; la configuración epistémica, mediante la “puesta en intriga” dentro

de una estructura del relato que hace de la narración una explicación en sí misma; y la reconfiguración hermenéutica.

La capacidad de sentido que los sujetos otorgan a la trama que entrelaza los acontecimientos de la vida ordinaria, que otorga unidad y coherencia al conjunto de datos heteróclitos en el campo de la experiencia, fundamenta el concepto de identidad narrativa. Un concepto que se ha ido forjando desde la obra primaria *Tiempo y Narración*, y revela en todo su espesor la historicidad intrínseca de la función narrativa, anclada en la facultad de simbolización que nos diferencia de otras especies vivas no humanas, la facultad de crear símbolos, componer relatos y, con ella, tener la potenciación o capacidad para interpretar y descifrar signos y tramas. Es esta capacidad de poner en intriga, es decir, de armar tramas, lo que constituye el nodo de toda estructura narrativa construida a partir de ensamblar datos aleatorios, como son los acontecimientos, los episodios no insertos todavía en alguna secuencia cronológica, hasta adquirir la forma íntegra de un texto narrativo. Todo texto narrativo se caracteriza por tener un principio, una puesta en intriga y un desenlace o una conclusión, en una operación que asegura la dinámica productora de sentido que configura la relación social por excelencia, basada en un permanente intercambio de relatos que nos contamos unos a otros, independientes del formato que los acoge, ya sea transmitidos vía digital o desde un teléfono celular o simplemente respondiendo a la pregunta de un otro interlocutor ocasional y, con mayor razón, en el juego de relaciones implícitas y explícitas que nutren las actividades rutinarias del aula de clase en cumplimiento de una performance ritual. En pocas palabras, se trata de la puesta en juego del proceso de elaboración compartida de un texto narrativo.

La alteridad: *yo soy otro*

En la historia de la literatura destaca un acervo de figuras, de personajes heroicos o comediantes, trágicos o malvados, sabios o pedantes, enviados por el autor como ángeles mensajeros para ver lo que nunca podría ver de cerca. Al evocar la navegación de Ulises y su retorno a Ítaca, el descenso a los infiernos de Virgilio, los combates del Cid, los viajes a la luna o al centro de la tierra de Julio Verne, los detalles de amoríos e infidelidades de Flaubert, el filósofo y científico contemporáneo ve que (el autor) “se desdobra, se



externaliza, de tal manera que ese otro, ese lugarteniente, se pone a escribir en su lugar. Lugarteniente de pensamiento, el enviado hace las veces de autor” (Serres, 2015, p. 61). Cuando el imberbe Rimbaud hace suyo el grito de combate “Yo soy otro”, no hace más que renovar el gesto del asombro ante la extrañeza del otro que viene a nosotros desde un tiempo primigenio.

Más precisamente, la idea de la alteridad contemplada desde la tradición de la literatura occidental nos enfrenta a la interesante discusión sobre los orígenes de la novela moderna. Se discute, en efecto, entre los defensores de la idea de que *El Quijote* representa la novela moderna por excelencia, y quienes, como el historiador marxista Arnold Hausser, sustentan la discordancia existente entre el autor y su época regida por los valores de la caballería medieval. Los primeros argumentan que *El Quijote* muestra ya el desdoblamiento de un yo, el del loco “hijodalgo” enfrentado a los molinos de viento, trastornado a causa del sinnúmero de lecturas que han dejado su cerebro atiborrado de tantos otros personajes, difícilmente discernibles por parte de ese pobre diablo escritor habitante en una mísera taberna del centro de Sevilla, la muerte por hambre al acecho. Nada impide al excombatiente manco en Lepanto de perseverar en su misión, demostrando que está tan cabalmente en sus sentidos que incluso es capaz de elucubrar un mundo cuerdo en donde también tiene presencia la locura, abriendo camino al reconocimiento del sentido que identifica a la modernidad misma: *yo es el otro*, la divisa del hombre moderno por excelencia. De acuerdo con Joan-Carles Mélich (2014, p. 38): “Cervantes situó al ser humano a ras de suelo, en la prosa del mundo. Según Kundera, ‘prosa no solo significa un lenguaje no versificado; significa también el carácter concreto, cotidiano, corporal de la vida’”.

La preeminencia del concepto alteridad en Ricoeur se manifiesta a través de su amplia utilización en la antropología social y cultural, hasta alcanzar un nivel de perfección tal como se traduce en el discernimiento de tres sentidos implícitos en el acto de nombrar el otro. Primero está el otro en tanto cuerpo propio, es decir, en uno mismo, un otro que eventualmente puede aparecer como extraño, según pudo verlo con certeza aterradora Malcolm Lowry en *Al pie del volcán*: “todos los hombres necesitamos un poco de locura



para poder sobrevivir”. “Otro” que también podríamos nombrar con una palabra muy bella, un neologismo usado por el escritor español Juan Goytisolo en su Discurso de aceptación del Premio Cervantes el 23 abril de 2015, el verbo “cervantear” en alusión al reconocimiento de la identidad como una otredad, “cervantear” en el sentido de que somos concientes de una sensibilidad moderna que reconoce en cada uno de nosotros un otro, incluso un otro reprimido puesto al descubierto gracias al inconciente freudiano. Segundo, el otro en tanto interlocutor, adversario o antagonista en la interacción discursiva. Lo que es bien importante para nuestra consideración desde la relación pedagógica, admitido el hecho de la primacía de las aulas pasivas que han caracterizado los dos siglos largos de existencia de la escuela masiva, atiborradas de receptores sin derecho o casi al habla y un agente discursivo encarnado en la figura de un maestro detentador del monopolio del habla, que delinea una relación no dialéctica sino unívoca en la acción comunicativa en las aulas. Pero esta imagen no impide constatar en un período reciente de cambios profundos, en las formas de existencia de individuos y sociedades, cómo se siente su impacto en el discurso y la práctica pedagógica reflejado de algún modo en otras formas de organización del aula de clase que dan vuelta al sentido jerárquico vertical habitual, abriendo espacio a modalidades de aprendizaje colaborativo o del método de proyectos, en suma, tantas variantes que puedan imaginarse respecto a cómo generar efectivamente una dialéctica de escucha recíproca entre quien enseña y quien aprende. Tercero, la noción del otro en tanto portador de una historia distinta de la mía, como condición de posibilidad de la imbricación de diferentes relatos de vida en la vida social. Reconocer al otro en tanto agente de una historia diferente, en un mundo en el que cada quien es dueño de una historia que ha de armarse de a poco, somos las historias que oímos desde la cuna y construimos historias que nos hacen ser diferentes de nuestros semejantes, somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que damos a dichas historias.

En las postrimerías de su vida mortal, en el libro que corona toda una obra tejida sin pausa a lo largo de 60 años, *Sí mismo como otro*, Paul Ricoeur nombra esta tercera forma de otredad en términos del “fuero interno”, que en la época de *Tiempo y Narración* hubiera sido llamada conciencia moral, como si dibujase el itinerario de aventuras de una vida en una línea de tiempo: uno nace como un sí mismo, recibe un nombre con el que es

individualizado, hijo de tal y cual, con sus señas de identidad singulares, incluso si entonces no tenemos conciencia plena del sentido de autonomía y libertad; y desde este sí mismo construirse una red de relaciones con otros, salir hacia los otros para volver finalmente a sí mismo: sí mismo como otro. Ricoeur mismo justifica el movimiento de síntesis así:

No quise sin embargo limitarme a este desdoblamiento de la noción de otro, lo otro como mi propio cuerpo padecido, incluso sufriente, lo otro respecto de la lucha y el diálogo; hice lugar a una tercera figura de lo otro, a saber, el fuero interno, llamado también conciencia moral. En la meditación sobre el fuero interno culminaba el retorno de sí a sí mismo. Pero el sí no volvía sino al término de un vasto periplo. Y volvía “como otro” (2007, p. 79).

El concepto de identidad narrativa pasa por la comprensión: “comprenderse es apropiarse de la historia de la propia vida de uno” (1998, p. 30). Consecuente con el horizonte teórico de la narrativa que ha ido construyendo paulatinamente, Ricoeur defiende que apropiarse de la propia vida de uno es escribirla:

Por ese motivo, el tiempo del relato es público [...] Ahora bien, el público del relato es el auditorio. Mediante la recitación, el relato se inscribe en una comunidad, la agrupa. Solo mediante la escritura se abre el relato al público que, como señala Gadamer, equivale a cualquiera que sepa leer: la obra publicada es, entonces, la medida de lo público (1998, p. 194).

Llevada al extremo la reflexión precedente, puede afirmarse la tesis de que uno puede dominar retrospectivamente las acciones más decisivas realizadas en la vida si es capaz de integrarlas en un relato autobiográfico. De ahí la fascinación plasmada en el tomo II de *Tiempo y Narración* que dedica extensas páginas a comentar en distintas direcciones esa obra cumbre de la literatura universal que es *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust, de donde precisamente extrajo la noción de fuero interno. Así como en Proust, Ricoeur sostiene que la narración de la propia vida y de las relaciones con los otros es un medio

para leerse a sí mismos. En el capítulo final del volumen 7, *El tiempo recobrado* (1996, p. 404), Proust escribe:

Mas, volviendo a mí mismo, yo pensaba más modestamente en mi libro, y aún sería inexacto decir que pensaba en quienes lo leyeran, en mis lectores. Pues, a mi juicio, no serían mis lectores, sino los propios lectores de sí mismos, porque mi libro no sería más que una especie de esos cristales de aumento como los que ofrecía a un comprador el óptico de Combray; mi libro, gracias al cual les daría yo el medio de leer en sí mismos.

Ricoeur también es consciente de que sus pasos se cruzan con los de Hannah Arendt, que también aborda la cuestión de la identidad individual o colectiva dentro de una teoría de la acción que indaga por el quién y el sentido de la acción, tal vez comprensible solo después de que ésta sea realizada, pues cabe incluso la posibilidad de que el agente de la acción “no sepa lo que hace” mientras está en proceso de ejecución. En la concepción arendtiana, no hay otro terreno ni otra perspectiva desde donde poder situar la tarea de una hermenéutica práctica: “¿Cuál es el objeto de nuestro pensamiento? ¡La experiencia! ¡Ni más ni menos! Y al abandonar el terreno de la experiencia caemos en todo tipo de teorías” (2010, p. 73).

El camino emprendido es el del análisis de cómo se constituye el tiempo humano a partir de la intersección del tiempo histórico, medido según las exigencias de la cronología plasmada en el calendario, y del tiempo de la ficción marcado al albur de la imaginación sin límites. Al final del recorrido adviene la comprensión de sí mediada por la recepción e interpretación recíproca de relatos históricos y relatos de ficción. La comprensión, añade Ricoeur, resulta del juego de relaciones entre el tiempo de una vida y de su narrativa: “Responder a la pregunta “¿quién?”, como había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa” (1996, p. 997). Hasta este punto hay solo un esbozo de cómo surge el proceso de identidad narrativa, el cual habrá de completarse en un ensayo posterior, “La identidad narrativa”, en el libro *Historia y narratividad* (1999, pp. 215-230).



Con base en los conceptos precedentes que configuran el trayecto de una obra filosófica abierta como pocas a las ciencias sociales: alteridad, inteligencia narrativa, identidad narrativa, derivamos una tesis liminar propia de la investigación biográfico narrativa: la acción educativa es en gran medida una acción poiética en tanto se refiere a un acto de creación, por consiguiente, el educador es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias; en fin, la acción educativa consiste en procurar dar respuesta a la pregunta quién soy, construyendo el relato de la propia vida (Bárcena y Mélich. 2000, p. 106). Desde esta perspectiva se define la educación en su esencia como el relato de formación de la subjetividad, que es un relato de identidad no en cuanto identidad consigo misma de la que habla en un primer estadio Paul Ricoeur, sino más bien como un proceso de identificación, es decir, un proceso que se construye en relación con los otros, va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo. Este es el trayecto de la educación, un trayecto biográfico.

Ahora vemos cuán importante es poder contar con una visión compleja sobre las múltiples determinaciones del acto pedagógico, como se aprecia en el esfuerzo teórico de Christine Delory por tender puentes entre la tradición francesa en ciencias de la educación –más proclive al análisis del vínculo social en relación con los procesos de subjetividad- y la tradición en pedagogía alemana centrada en el tema de la formación –*Bildung*-, lo que ha dado lugar al uso productivo de neologismos tales como biograficidad, biografización, aprendizaje biográfico, formabilidad u otros, con la intención de dar cuenta de la apropiación por un sujeto de las experiencias vividas y de cómo estas son incorporadas en el horizonte de una historia de vida. En último término, son nociones que remiten a una “hermenéutica práctica” que designa cómo todo trayecto biográfico ha de realizarse a través de un proceso de socialización, que no tiene lugar única y exclusivamente dentro de los muros de la escuela, en la medida en que la escuela es, en sentido amplio, también la calle, la vida en familia, los medios masivos de comunicación, los performances, muchas otras cosas. El proyecto educativo más que nada sirve a un proceso de identificación a través de dichos trayectos biográficos.



Se ha mencionado antes la distinción en Ricoeur de la noción *bios*, vida (diferente a su vez de la noción *zoé*), no en el sentido reducido de vida biológica sino en cuanto vida construida cultural y socialmente, de donde deriva que un sujeto lector sea capaz de vivir e interpretar cuantos relatos pueda, es decir, identificarse con distintos personajes, tener la capacidad de ponerse en los zapatos de otro. Dicho sea en un vocabulario kantiano, ser un sujeto autónomo no equivale a ser un sujeto soberano de sus propias acciones o decisiones de forma aislada, sino ser capaz de ponerse en el lugar de otro, no para hacer lo que el otro hace sino para controvertirlo incluso, siendo capaz de sentir o de afectarse por lo que el otro dice y hace. Aun cuando de cierta forma oblicua Jean-Carles Mèlich plantee que en lugar de ponerse en el lugar del otro, se trata más bien de ponerse al lado del otro, buscando así interpretar mejor el término antiguo de compasión para los griegos: compasión es sentir la pasión del otro, estar al lado del otro (Mèlich, 2010, p. 88). El sujeto del que se habla no corresponde por cierto a una comprensión de sí de un yo narcisista enfrentado a un mundo en constante caos, puro movimiento, un desorden que habría de eludirse, y resguardarse en un yo abstraído o alejado del mundanal ruido; no, no es este yo narcisista del que se habla. Como enseñó Paul Ricoeur (2009, p. 55), en lugar de un yo encerrado en sí mismo, nace un sí mismo instruido por los símbolos culturales, entre los cuales destacan los relatos heredados de la tradición literaria que nos han sido transmitidos desde la cuna, remontándose quizás a incontables generaciones; son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO TRES

HISTORIAS DE VIDA EN CIENCIAS SOCIALES

Los documentos con los que trabajo son testimonios vivos, no se solidifican como la arcilla al secarse. No enmudecen. Se mueven a nuestro lado.

Svetlana Alexiévich. *La guerra no tiene rostro de mujer*

3.1. En antropología y etnografía

El tema de la investigación biográfico narrativa se inscribe en un marco más amplio que corresponde con la investigación cualitativa en educación. Ello nos permite situarnos de entrada en la ruptura epistemológica abanderada, entre otros, por el filósofo alemán Wilhelm Dilthey a finales del siglo XIX, quien postulaba la concurrencia de dos métodos diferentes en la investigación de la verdad. Una es la investigación de la verdad científica natural y otra es la investigación de la verdad en las artes y ciencias humanas.

Las primeras, las ciencias naturales y ciencias exactas como se suele llamar, se definen por la búsqueda de causalidades, con miras a establecer predicciones y preferentemente leyes científicas, esto es, con base en la observación de los fenómenos recurrentes tratar de establecer regularidades de dicho movimiento, y de ahí plantear leyes científicas que explican, por ejemplo, los fenómenos del mundo de la naturaleza.

Por el contrario, las ciencias humanas –en Dilthey, ciencias del espíritu- van en la búsqueda no solo de las causalidades sino también de los efectos, destacando la necesidad de una observación y una explicación sobre las relaciones efectuales, qué es lo que se deriva de algo, con marcado interés en el análisis de los atributos y cualidades; no es su propósito,



precisamente, el establecimiento de leyes o de predicciones que expliquen el porqué de los comportamientos en la interacción social humana. Dicha ruptura epistemológica desde finales del siglo XIX obliga a considerar otros enfoques y métodos en cuanto se refiere a las ciencias humanas. No son reductibles las ciencias humanas, y entre ellas la ciencia de la educación, a los mismos métodos y enfoques característicos de las ciencias naturales, lo cual ha traído como consecuencia una nueva mirada sobre los comportamientos y relaciones dentro de las instituciones educativas característica de la investigación cualitativa en educación.

Antes de tomar posiciones en el campo pedagógico, las narrativas biográficas se desplegaron en variadas líneas de investigación en historia, antropología, sociología, proponiendo o renovando técnicas, herramientas de análisis y otras formas de registro de experiencias de vida individual o colectiva en sociedades cambiantes en el tiempo. En los dominios de la antropología de comienzos del siglo XX el nombre Bronislaw Malinowski está asociado a la consolidación de la corriente funcionalista. De origen polaco, egresado de London School of Economics, al momento del estallido de la primera guerra mundial en 1914 realizaba trabajo de campo en las islas Trobriand situadas en el Pacífico oeste, al norte del continente australiano, cuando fue sorprendido como extranjero y hecho prisionero por los japoneses, declarados enemigos de los británicos en dicha contienda militar. Confinado en una aldea indígena, se vio forzado a una permanencia de larga duración nada despreciable para la afinación del método de observación participante válido del uso del diario de campo. Este recurso permitió a Malinowski, yendo más allá de los conceptos y metodologías transmitidas en la academia, una observación de distinta índole sobre la vida cotidiana regular en medio de *otra* gente de la que fuera un huésped impensable. La situación forzada condujo a un replanteamiento de la relación del yo investigador con los otros, fijando su atención en “toda una serie de fenómenos de gran importancia que no pueden recogerse mediante interrogatorios ni con el análisis de documentos, sino que tienen que ser observados en su plena realidad” (Malinowski, 1995, p. 36): el cuidado del cuerpo, las posturas y maneras del comer, la dieta alimentaria, los ritos de paso, las relaciones amigo-enemigo. El diario de campo de Malinowski plasma una narrativa que se nutre de



una aguda observación de los detalles que conforman las rutinas de la vida cotidiana, lo cual se traduce en un estudio singular de las formas y cualidades que revisten la vida social.

Los argonautas del Pacífico Occidental ([1922] 1995), en principio una monografía consagrada al análisis del Kula como sistema de intercambio de los aborígenes de las islas Trobriand, señala simultáneamente el origen de una técnica de observación participante que habría de gozar de una larga vida en los ambientes académicos de investigación social, y la exposición de argumentos que conducirán a una transformación de la visión y modos de hacer antropológico. La insistencia de Malinowski en una inmersión sistemática del investigador en la vida cotidiana de los grupos bajo estudio apunta a documentar *los imponderables de la vida real*: “lo fundamental es separarse de la compañía de otros blancos y permanecer con los indígenas en un contacto tan estrecho como se pueda” (p. 24), lo que no deja de tener sus implicaciones en los planes de estudios y de validación científica de los productos de investigación.

De regreso a occidente, al cabo de poco tiempo, Malinowski se vincula en Estados Unidos con las Universidades Cornell, Harvard y Yale, en tanto se vive intensamente la renovación de los estudios antropológicos y de sociología aupada en la llamada escuela de Chicago. En 1918, en esta ciudad es divulgado el trabajo en colaboración del profesor William Thomas con el investigador polaco Znaniecki de la Universidad de Varsovia, resultado de una investigación exhaustiva sobre la vida de los inmigrantes polacos en Estados Unidos, particularmente en la región de Chicago, que para esta época se configura como la zona de mayor recepción de campesinos polacos y emigrantes de otras naciones europeas; no en vano se decía entonces que esta era ya la segunda ciudad más grande de Polonia. Para esta investigación los autores desempolvaron centenares de baúles familiares que contenían cartas, postales, estampas, fétiches, objetos, lo que señala los inicios del uso de documentos personales en la investigación en ciencias sociales, como una fuente legítima del registro de sentimientos, afectos, creencias, pistas, que arrojan luces sobre la vida en el espacio/tiempo de las personas bien sea en el ámbito privado, alejado de los afanes de la vida civil, o bien en el espacio común de lo público. Las historias de vida de los campesinos polacos en Norteamérica, recogidas en ambas orillas del océano, señalan la emergencia de una nueva

metodología basada en el uso de los documentos personales, que se extiende rápidamente a otros campos del saber y marca con nombre propio a la escuela de Chicago.

Además de Malinowski, los trabajos de Franz Boas y de H.G. Mead deben mucho también a la utilización de los documentos personales, en concordancia con la significación medular de la relación yo/otro puesta en juego por el interaccionismo simbólico, en marcos teóricos que subordinan los grandes temas escritos con mayúscula a la atención puesta en las minucias de la vida de todos los días: ¿cómo vive la gente?, ¿cómo las personas establecen relaciones entre sí?, ¿qué clase de sentimientos, gestos, maneras, son expresados a pesar de las reglas convencionales impuestas o del peso de la tradición? Al mismo tiempo, hacía carrera en los medios académicos la idea de que el trabajo de campo no equivale única y exclusivamente a un viaje por tierras exóticas sino que es igualmente legítima su realización en el propio lugar de nacimiento del antropólogo, por cuanto ahí mismo puede hallarse “el otro”, el extraño, la diferencia, la distancia, a la vez que es discutida la norma establecida sobre el modo y tiempo de duración de la investigación de campo.

Cierto es que la observación participante ya hacía parte del bagaje metodológico empleado en tiempos de exaltación de la antropología como una disciplina auxiliar en la recopilación de información por parte del imperio colonial. Detrás del objetivo de levantar un mapa de la otredad cultural respecto a la matriz de Occidente con base en la representación de la diversidad de las culturas del mundo, la antropología positivista hace de la extrañeza un factor determinante en un cuadro explicativo que mantiene a distancia la presunta neutralidad de la mirada, sin disimular siquiera un aire de superioridad etnocéntrica.

Paralelo al auge de los movimientos descolonizadores que se extendieron durante la segunda mitad del siglo veinte, las nuevas etnografías, al socaire del giro interpretativo en las ciencias sociales, emprenden la denuncia etnocéntrica develando dicha concepción del distanciamiento que oculta tras la diferencia un anhelo de uniformidad hegemónica y de negación de las dinámicas de cambio y movilidad en las estructuras locales. De donde deriva el uso explícito de la caución metodológica que distingue entre la perspectiva *etic* – que designa la posición de externalidad del investigador- y la perspectiva *emic* –la posición interna propia de los miembros del grupo objeto de análisis-, y conlleva, además, el interés



por la incorporación de las voces múltiples correspondientes a los diferentes actores presentes en el relato.

En este contexto de discusiones y reajustes de las tendencias principales en la academia se debe situar el desarrollo de la etnografía en educación, a condición de entender etnografía no meramente como una técnica o un método, sino más bien como un “enfoque” o una “perspectiva”, con conocimiento de causa de las tendencias más representativas en la evolución histórica de la antropología, en particular de la influyente escuela del funcionalismo, de la descripción etnográfica aplicada a la vida escolar, y de la construcción de teoría. Así se distingue a grandes rasgos un retorno a la observación de la interacción social en “ambientes naturales” con el propósito de “documentar lo no documentado”, escapando de la aplicación de técnicas de encuesta o test de laboratorio, que acompañaron el tránsito de los etnógrafos desde las islas exóticas a las complejas sociedades urbanas del presente.

Un panorama global de la etnografía escolar muestra tres grandes líneas de investigación, precedidas del reconocimiento de una deuda con Margaret Mead y su texto pionero *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1928) –no en vano considerada “la primera etnografía educacional” (Wittrock, 1997, p. 207)- que estimuló la larga marcha hacia la consolidación de este campo en los estudios sobre y de la educación posteriores a los años sesentas del siglo veinte. En primera línea resalta el uso indiscriminado de las guías de campo como un recurso para acceder a unas supuestas categorías esenciales e inmutables, de orden universal, como quiera que se inscribe en una indagación de corte funcionalista interesada en el análisis de formas de transmisión cultural y de contenidos de la educación formal. La segunda línea retoma los conceptos del modelo lingüístico de Chomsky, estableciendo por analogía con la “competencia lingüística” un concepto de cultura que designa las “competencias cognoscitivas”, es decir, aquello que una persona tiene que saber o creer para participar en determinado grupo social, al punto de que los productos de investigaciones de este corte deben poder mostrar una “gramática cultural”, entendida en el sentido de un conjunto de reglas estructurantes que permitan explicar la generación y transformación cada vez de nuevos actos y comportamientos sociales. Con este enfoque han sido puestos de relieve múltiples aspectos de la cultura escolar, entre ellos, las



categorías específicas de maestros y alumnos, las diferencias en el “capital simbólico” de los actores escolares según la pertenencia a determinados grupos étnicos, sociales o culturales, los gestos y palabras particulares de los grupos. Hay que añadir que los presupuestos teóricos de esta corriente han tenido una fuerte influencia general en la etnografía educativa y especialmente en la etnometodología.

Pero ha sido en los trabajos derivados inmediatamente de la sociolingüística donde se han obtenido mejores contribuciones a la investigación educativa. En la primera fase destacó el interés por elaborar una explicación satisfactoria que diera cuenta de las condiciones del fracaso escolar, mediante la puesta en relación de los códigos y competencias comunicativas que entran en juego en los distintos escenarios sociales. La indagación sobre las reglas invisibles subyacentes en la interacción social de las escuelas propició la extensión de la noción de “currículo oculto”, como también de numerosos estudios empíricos centrados en la explicación de la lógica en que se sustentan las variadas formas de resistencia escolar. De acuerdo con Aracely de Tezanos (1998, p. 43):

el aporte principal, sin embargo, talvez radique en la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción entre maestros y alumnos distinta a la que se genera con las categorías formales de la didáctica, tan utilizadas en la investigación educativa. Agrega así una dimensión nueva al análisis de procesos educativos y permite aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños. Sobre todo en sus versiones inglesas, esta perspectiva ha conducido a nuevos análisis de los procesos curriculares en el salón de clase.

Desde sus primeros pasos en el campo de investigación educativa norteamericana en los años setentas, la etnografía se presenta como una reacción ante la insatisfacción generalizada con los resultados de investigaciones realizadas desde adentro de las llamadas ciencias de la educación, que reúne a la psicología, la sociología y la antropología educativas, en un esfuerzo colectivo de muchos, entre los que sobresalen varios referentes: K. Wilcox, H. Wolcott, F. Erickson, J. Ogbu. A este último autor se debe el proyecto de integrar una micro y una macro-etnografía en una aproximación llamada “ecología cultural”. Sin embargo, este mismo autor que acuñó el término de etnografía en múltiples



niveles, se mostraba acucioso en separar las aguas del saber académico de la antropología respecto de la pedagogía: “Sugerimos que el desarrollo de la Antropología de la educación como estimulante campo de la Antropología será potenciado si nos retiramos de tendencias actuales que se adaptan más o menos a la definición de investigación antropológica que tienen los pedagogos y retornamos a la etnografía antropológica tradicional” (Ogbu, 1981, p. 147).

En América Latina, el interés manifiesto por entender los procesos de interacción social en el aula con base en un enfoque etnográfico está en la base de fundación del D.I.E. - Departamento de Investigaciones Educativas, México 1975, liderado por Elsie Rockwell-, aunado al análisis de los libros de texto tomados como canales de distribución e intercambio de los valores dominantes, lo cual permite mostrar cómo se construyen socialmente códigos de conducta, cómo se producen, reproducen y circulan hábitos, visiones y esquemas de percepción que subtienden la red de relaciones imperante en las instituciones escolares. Conocer los procesos en el aula desde una perspectiva etnográfica contribuye al conocimiento de las estrategias docentes que propician el aprendizaje en las condiciones específicas de cada escuela, así como ayudar a comprender la enseñanza desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Con ella se espera aportar a la comprensión de los procesos educativos cotidianos en el contexto escolar, desde su propia lógica, como una tarea necesaria para lograr propuestas didácticas que puedan integrarse a la dinámica compleja del aula. El estudio de dichas condiciones es importante en tanto el aprendizaje significativo depende no sólo del desarrollo cognitivo de los sujetos y de sus ideas previas en torno a los contenidos, sino también del contexto social interactivo en el que se produce.

Un aporte bastante significativo al fomento de la formación etnográfica de los profesionales de educación y de ciencias sociales en América latina ha sido el libro de Araceli de Tezanos con el sugestivo título *La etnografía de la etnografía*, en donde se exponen con finalidad didáctica los aspectos principales de las fuentes teóricas, la metodología, los pasos de un proyecto de investigación, y algunos ejemplos del campo aplicado. A partir de las enseñanzas de sus antecesores acerca de las particularidades del trabajo de campo, esta obra arroja suficiente claridad sobre la adecuación de las herramientas metodológicas en un

proceso de “descripción densa” (Geertz, 1987), haciendo ver la etnografía escolar como una estrategia propicia para enseñar a observar y registrar:

Se reconoce aquí la observación como uno de los rasgos característicos de la investigación cualitativa-interpretativa, en particular la observación no estructurada que carece de categorías a priori. Las formas de registro de la observación más difundidas se clasifican en registros narrativos y registros naturales, siendo los últimos la materia prima de que se compone el presente libro, y se “asemejan a un libreto de cine o de teatro” (Tezanos, 1998, p. 97).

Las entrevistas no estructuradas propician una conversación que exige por parte del investigador una alta capacidad de escucha y de mantener el hilo conductor, tanto como destreza en la formulación de preguntas pertinentes, no semejantes a las cuestiones electivas más adecuadas a la encuesta sociológica. “Respetar la voz del otro”, es la condición determinante de un proceso de escritura descriptiva en la que la figura del sujeto investigador se desdobra en la de traductor, “de un ordenador, de alguien que va dando forma a un conjunto de piezas fragmentadas, en cuyo interior se encuentran las representaciones de los sujetos y que sólo adquieren significado cuando se las mira como una totalidad”. Es, para decirlo con otras palabras, la figura del armador de *puzzle*. En la descripción está contenida ya el significado del objeto tal como es expuesto en los resultados finales, puesto que la descripción ha de responder a los interrogantes ¿qué es? y ¿cómo es?

Al triángulo conformado por la descripción de la realidad, la teoría y la observación, corresponden tres momentos en el proceso de investigación: la descripción significativa, la explicación hermenéutica y la comprensión. La figura orienta las líneas del círculo hermenéutico planteado en la célebre fórmula del interaccionismo simbólico: yo/otro. Así pues, “la tarea de la comprensión trae en el reconocimiento de la alteridad su origen, y en el conocimiento del horizonte histórico su finalidad. Ambos elementos son esenciales al proceso interpretativo con que se completa un estudio cualitativo-interpretativo” (Tezanos, 1998, p. 173).

3.2 En sociología

El giro metodológico narrativo preparado desde el trabajo de campo etnográfico al que hemos venido haciendo referencia, desearía poder renombrar con el título de la brillante obra de literatura publicada a comienzos de los años ochentas, *Vidas minúsculas*, del escritor francés Pierre Michon. Este libro reúne una serie de relatos de personas anónimas, en la generalidad de los casos historias de personas en los bordes del fracaso, condenadas a la abulia o la tristeza, víctimas fáciles de la burocracia o de una mala pasada de las jerarquías de poder, vidas que no han sido merecedoras de tener un lugar en la historia.

La anomía de estos personajes de la literatura es encarnada también en las personas de carne y hueso que ejercen los múltiples oficios subalternos y menudos que constituyen la vida multitudinaria de las nacientes metrópolis de las naciones occidentales al despuntar el siglo XX. Es este el laboratorio vivo en donde la Escuela de Chicago dio el giro decisivo que hubo de impactar en el conjunto de las ciencias sociales, con la apertura de los baúles familiares y legajos de documentos personales, las entrevistas a profundidad, las historias cruzadas, esto es, con otros instrumentos puestos al servicio de indagar la condición de los individuos en las actuales sociedades de la modernidad capitalista.

El camino hubo de estar despejado con la sociología comprensiva de Max Weber, dada su preocupación por el significado de las acciones en las que participa la gente, así como en las diferentes modalidades como se producen los intercambios en la sociedad, lo cual presupone un agudo sentido de observación por parte del sociólogo investigador. Siguiendo los pasos de Weber, la sociología formal de Simmel se inclina hacia las formas de interacción en escenarios concretos, incluso sin apelar a la observación participante como tal, que es también, por razones obvias, el objeto privilegiado del interaccionismo simbólico de George Herbert Mead. El encuentro plural en este punto de corte ilumina el trabajo de diferentes investigadores agrupados en torno al programa de la Escuela de Chicago que hacen uso de la observación participante, enfocada ya no en grupos sociales exóticos habitantes en tierras distantes, sino incluso en el mismo espacio urbano caótico donde habitan los propios analistas. Justamente los trabajos pioneros de sociología urbana

de Robert Park, Whyte, además de Thomas y Znaniecki, ilustran a la perfección la práctica observacional en la narrativa sociológica.

Fue aquella la época de oro de las historias de vida en ciencias sociales, entre los años 1920 y finales de los años 30, cuando estalla la segunda guerra mundial. Por circunstancias fáciles de reconocer, el apogeo de la década anterior en materia de investigación sociológica y antropológica queda en suspenso y, por consiguiente, la producción y difusión de las historias de vida igual queda sumida en un período de reflujo hasta los años sesentas, a partir del cual se asiste a un renacer de la metodología de historias de vida que rápidamente coopta en la academia y el espacio social a cada vez más áreas del pensamiento y la acción humanas. En dicho renacer tuvo mucho que ver la publicación en 1959 de *La imaginación sociológica* de C. W Mills, un apasionado alegato a favor de un conocimiento certero de la vida humana en sociedad basado en una refutación del empirismo abstracto revestido de una jerga técnica, que no oculta su fascinación por las cifras en boga dentro de la sociología académica norteamericana, en tanto la investigación social es concebida en el punto de intersección de la historia, las estructuras sociales y la biografía.

El testimonio de Mills es recogido por un puñado de sociólogos de distintos países que discuten el modo de superar las antinomias en el interior de la disciplina que han inhibido durante largo tiempo el desarrollo de una sociología del individuo, junto con la relectura (tardía) principalmente de Simmel y de quienes toman a cargo entre sus objetos de estudio el “heroísmo de la vida moderna”, como es nombrado por Baudelaire. Entre aquellos autores se encuentra la figura conspicua de Marshall Berman que impactó el mundo académico con su hermoso libro *Todo lo sólido se desvanece en el aire* publicado en 1982, justo en un momento en que iniciaban las ráfagas de viento del neoliberalismo rampante cruzados con los vientos desbordados de esperanzas juveniles que desembocaron más tarde en el derrumbe del muro de Berlín. Este libro invita simplemente a mirar alrededor y contemplar la frenética circulación de los transeúntes en los centros comerciales de las grandes urbes, para descubrir el contraste marcado de vidas múltiples que apenas se rozan en un espacio público fragmentado y subsumido cada vez más por la expansión de una

suerte de “intimidad pública”, y define la modernidad no en cuanto un período de tránsito de vanguardias en el campo del arte y la cultura sino que es ante todo una experiencia de vida encarnada en la multitud de solitarios que habitan las grandes ciudades. Todo análisis de las condiciones de existencia en la sociedad moderna bajo la mirada del sociólogo pasa indefectiblemente por considerar dicha condición del individualismo social, en los términos definidos por Martuccelli y de Singly (2012, p. 11):

Y todos –sobre todo Berman pero ya antes Georg Simmel- se interesan no solo por los grandes acontecimientos del mundo, sino también por lo que se observa en las calles y en la vida de nuestros contemporáneos. De nada sirve leer los grandes procesos sociales si se es incapaz de comprender la vida de las personas: la forma en que viven, luchan y afrontan el mundo. Más que una simple perspectiva de análisis, que supone teorías y métodos particulares, la sociología del individuo es una sensibilidad intelectual y existencial.

La relectura de las teorías fundadoras junto con la evaluación de los resultados de la investigación empírica, más los aportes del revisionismo marxista y la crítica de la concepción funcionalista dominante en el período de entreguerras y de posguerra, contribuyeron al renacer de las tendencias sociológicas de la vida cotidiana. Estas se definen por su preferencia en el análisis de los procesos a escala micro antes que por los procesos a escala macro de carácter estructural, en cuyo caso la observación participante se presenta de forma casi natural. Valga citar a manera de ilustración los trabajos de Erving Goffman, Harold Garfinkel y Aaron Cicourel, quienes coinciden en situar en primer plano del análisis las variaciones en las situaciones en que toma forma la interacción social, y conforman el grupo de vanguardia de la etnometodología. El vocabulario conceptual es tomado en préstamo del lenguaje del teatro, razón por la cual una teoría como la de Goffman ha merecido el sobrenombre de perspectiva dramática, en atención de la puesta en escena de las interacciones sociales realizadas por determinados actores que ejercen ciertos roles en escenarios y situaciones cambiantes, que reúne actividades en público y entre bastidores, y donde es llevada a extremos la tensión esencial entre distanciamiento y compromiso del sociólogo.

Al poner a disposición de analistas y profanos la observación participante como una técnica de análisis de la vida cotidiana y de las infinitas variaciones de las interacciones cara a cara

que forjan nuestra identidad en situaciones concretas, el saber sociológico se convierte a la vez en un saber de sospecha que conduce tanto al desvelamiento de posiciones y estrategias como a la eliminación de prejuicios derivados del extrañamiento por la lejanía, valga decir, un saber hacer ver en todo lo ordinario siempre lo extraordinario. Para este saber, “la vida social asume e integra en sí, de innumerables maneras y sin cesar, el entendimiento que tenemos de ellas” (Goffman, 1991).

En el campo de la sociología destaca de lejos la repercusión de las obras de Daniel Bertaux y Franco Ferrarotti, que jalonan en Francia e Italia, respectivamente, un renacer de la metodología de las historias de vida.

Daniel Bertaux elige la expresión relatos de vida en lugar de historias de vida, porque la traducción literal del inglés *life history*, historia de vida, no permite distinguir los matices de la historia vivida por una persona y el relato que se hace de ella en una historia narrada a otro(s); y es ceñida, por demás, al seguimiento de una vida con un principio y un final, representada en una secuencia cronológica de atrás hacia adelante: la fecha de nacimiento, los hitos que marcan el trayecto de una vida, el ocaso, es decir, acompañada por la conjugación de los verbos nacer, crecer, multiplicar, trabajar, morir. En su lugar, Daniel Bertaux opta por la denominación relatos de vida con la cual eludir quedar prisionero de una cronología lineal y uniforme, y así abocar la intervención en el relato mismo de aquel que ha vivido, haciendo lugar a los autores de las vivencias, orientados hacia la forma de relatos de prácticas en situación. Las vivencias -en alemán *erlebnis*, en francés *veçu*-, lo vivido, lo experimentado por los sujetos, por mediación de otros, sin consideración de estrato social o privilegios de cuna o jerarquías de poder, todos los sujetos participantes de la acción social tienen vivencias que dejan una huella perdurable en sus vidas, configurando formas singulares de vivir el mundo de la vida. Las vivencias comunes a un grupo de personas en el espacio de la vida laboral, como las de artesanos y productores tradicionales en la naciente ciudad moderna, que se ven arrasados ante el empuje de las técnicas racionales de producción industrial (este es el caso de los panaderos de París), son objeto de estudio de la sociología.

Para Daniel Bertaux la recién nombrada perspectiva etnosociológica tiene una deuda con las técnicas de observación extraídas de la tradición etnográfica, en cuanto designa un tipo

de investigación empírica basada en el trabajo de campo, pero dotada de una inquietud sociológica que pretende rebasar la dimensión descriptiva de la etnografía gracias al auxilio de una dimensión diacrónica:

El recurso a los relatos de vida enriquece de manera considerable esta perspectiva proporcionándole en concreto lo que le falta a la observación directa, concentrada demasiado exclusivamente en las interacciones cara a cara: una dimensión diacrónica que permite captar la lógica de la acción en su desarrollo biográfico, y la configuración de las relaciones sociales en su desarrollo histórico (reproducción y dinámica de transformación). Por el contrario, la perspectiva etnosociológica lleva a orientar los relatos de vida hacia la forma de relatos de prácticas en situación, en los que prevalece la idea de que a través de los usos se pueden comenzar a comprender los contextos sociales en cuyo seno han nacido y a los que contribuyen a reproducir o a transformar (Bertaux, 2005, p. 11).

Ninguna otra obra como *Los hijos de Sánchez* pudo tener tanta influencia en la concepción del trabajo sociológico al punto de lograr cambiar la brújula de la investigación, según admite el propio Bertaux. *Los hijos de Sánchez* de Oscar Lewis, es el resultado de una investigación antropológica localizada en el barrio Bella Vista del centro de ciudad México a finales de los años cincuenta del siglo pasado, cuya aparición suscitó una algazara con efectos políticos, toda vez que el mismo cuerpo directivo de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística intentó encauzar un juicio en contra de la obra calificada de “obscena y denigrante”; no obstante, la Procuraduría General de México se abstuvo de iniciar acción penal alguna, a la vez que ratificaba la vigencia de los principios republicanos de libertad de pensamiento y de expresión. Entre las novedades de la obra cabe destacar: primero, según es enunciado en el mismo prólogo por su autor, la exaltación del nuevo artefacto tecnológico, la grabadora o magnetófono, un adminículo que hace posible captar al instante, conservar y reproducir las voces de los actores participantes del proceso, aparte el hecho de significar un paso adelante en la afirmación de conceder la voz a los protagonistas de la historia que relatan sus propias “vidas minúsculas”, las vidas de habitantes por siempre “ninguneados” en un barrio miserable del centro de México. Con el



uso de las novedosas técnicas e instrumentos de recogida de datos en el trabajo de campo, se obtiene el resultado de una monumental “antropología de la pobreza”, cuya interpretación exhibe la clasificación de alrededor cuarenta conceptos de pobreza, como también la recomposición a escala de los lazos que se tejen en el espacio vital cotidiano y los vínculos con la red de relaciones de adhesión personal en la estructura social mexicana. En esto consiste la apuesta metodológica de Oscar Lewis: que una pequeña historia potencialmente sea reveladora del conjunto social, en la medida de poder mostrar la relación de interdependencia existente entre la estructura mayor y la estructura menor, entendiendo por estructura menor, por ejemplo, una familia, un barrio o un aula de clase.

El encomio de Daniel Bertaux respecto al impacto en su formación de la obra de Oscar Lewis no admite equívocos: “Al leer *Los hijos de Sánchez*, adquirí definitivamente el interés apasionado por los relatos autobiográficos... El entusiasmo y la emoción experimentados en la lectura de esa obra permanecieron conmigo durante muchos años” (cit. Dosse, p. 235). Esta obra determinante en el renacer de las historias de vida en los años sesentas y setentas mantiene un tono intimista de la narración, lo que desvela una relación cercana entre el investigador y los investigados y la fuerte incidencia de la oralidad en la investigación, toda vez que hasta entonces las fuentes orales eran excluidas de la investigación por ser consideradas no científicas o por lo menos no suficientemente fiables, a menos que fueran sometidas a una evaluación de sistematicidad o a un tratamiento estadístico; por lo general eran vistas, tanto en las ciencias sociales como también en otros campos del conocimiento, por fuera de la metodología de la investigación. Por contera, el investigador se ve obligado a convertirse en un excelente narrador, guardar paciencia al someterse durante largas horas al duro oficio de transcribir las grabaciones, y antes permanecer atento en el momento de la entrevista a las modulaciones del habla, los gestos, los guiños, lo cual se condensa en un aguzamiento de la mirada que podemos nombrar con palabras de Elliot Eisner la “mirada epistémica”. Los atributos propios de una “mirada epistémica” de que está munido el profesor se despliegan en la performatividad que caracteriza la relación pedagógica.



La noción relatos de vida en Daniel Bertaux se sitúa más en el campo de una obra de creación literaria, o mejor, no está desprendida del todo de los atributos propios de una obra de creación, en el sentido griego del término *poiesis*, que no se reduce a una mera transcripción sino que es en rigor una re-creación, que navega sobre las aguas revueltas de la biografía y la autobiografía con mucha ambigüedad, porque no se sabe al fin y al cabo quién habla, si el emisor directo a quien se ha entrevistado o el investigador que mete mano en el proceso de transcripción de las declaraciones del informante. En este sentido Daniel Bertaux propone caracterizar los relatos de vida más como una heterobiografía en primera persona que como una autobiografía en tercera persona. Con este enunciado pretende dar cuenta de que una heterobiografía es el producto no solamente de un texto transcrito de una entrevista a alguien que relata su propia vida, no es un relato transparente por donde se cuele la “ilusión biográfica” (tan denostada por Pierre Bourdieu), o sea, la ilusión de que todo lo que dice el entrevistado es verdad y el relato está dotado *per se* de coherencia interna y finalidad unívoca, sino que el investigador debe tener el don de la sospecha para poder “triangular” la información, estar informado para interpretar con suficiencia las voces de los otros. Más que de una autobiografía en tercera persona, se trata de una heterobiografía, según la cual la voz del investigador dice también sobre aquel que confiesa su relato de vida. Con todo, no hay que confiarse de las apariencias, haciendo ver como intercambiables la confesión agustiniana o la confesión cristiana del cura y el feligrés, ni mucho menos la confesión del torturado o del testigo ante el juez, porque aquí los matices marcan la diferencia.

Para Bertaux los relatos de vida constituyen más que nada relatos de práctica, y en razón de su dependencia de la experiencia que los hace posibles, “es finalmente porque son *relatos de experiencia* que los relatos de vida llevan una carga significativa susceptible de interesar a la vez a los investigadores y a los simples lectores. Debido a que la experiencia es interacción entre el yo y el mundo, revela a la vez a uno y otro, y al uno por el otro” (Dosse, p. 241). Así, pues, los relatos de vida son relatos de práctica, en última instancia relatos de experiencia, de tal modo que en el acto de narrar dichas experiencias en cuanto relatos de práctica de los sujetos individuales o de grupos de población específicos, al tiempo son revelados el sujeto y la sociedad a la que este pertenece, revelados el uno y la otra. De

manera que cuando relatamos experiencias del aula de clase, o cuando investigamos la vida de un profesor, se dibuja el cuadro no solo de un aula en particular o el retrato de un profesor cualquiera, sino al paso son revelados un cuadro de detalles de la vida en las aulas y el perfil de sujetos que realizan determinadas prácticas en instituciones creadas al efecto.

Franco Ferrarotti propiamente rescata a partir de los años sesentas esa perdida memoria de la escuela de Chicago, como él mismo confiesa: “yo soy heredero de la escuela de Chicago”, que pone el acento en el hecho de que la biografía y los relatos biográficos son una fabricación en el sentido de *poiesis*, de re-creación, y no pueden ser abstraídos de la interacción social, de modo tal que pueda “leerse una sociedad a través de una biografía”. Para este autor, “la lectura sociológica de una biografía camina a través de la hermenéutica de la acción social que reinventa la biografía al narrarla en el marco de una interacción que el observador no debe eludir, sino vivir de modo activo hasta el fin” (Dosse, p. 243). Por consecuencia de este enfoque, la mirada cobra mayor relevancia en la medida de estar atentos a sus mensajes, a lo que pueda revelar sobre la suerte de las vidas humanas, y los métodos de investigación no pueden renunciar tanto al trabajo de escritura como a la fotografía. La larga experiencia en el trabajo de campo de Franco Ferrarotti está ligada inexorablemente con el portar una cámara en la mano, lo cual fue puesto en evidencia durante el homenaje efectuado en Río de Janeiro en noviembre 2014 con una exposición sobre sus fotografías del trabajo de campo en los barrios obreros de Roma, donde se hace tangible lo que él dice acerca de su propia obra: “La fotografía no es necesariamente la reproducción mecánica de una actitud humana. Se precisa leer una foto como se lee un ensayo de Montaigne. La foto puede hacer comprender que la mirada es un mensaje [...] Es en la mirada donde tiene lugar el primer encuentro, la participación de lo humano con lo humano” (*O Olhar*, 2014, p. 5).

3.3. En historia

En los trabajos de historia académica, más que en otras ciencias sociales, hasta hace poco tiempo era notable el uso inadecuado o la falta absoluta de documentos personales y de materiales propios de la historia oral, lo cual sugiere una presunción de desconfianza



respecto a la validez científica de dichas fuentes. La reivindicación de la historia oral por parte de los historiadores es reciente, se remonta a los años setentas del siglo pasado, dado que hasta entonces ni la historia positivista dominante desde el siglo XIX hasta bien entrado el siglo XX, ni la historia estructuralista ni la escuela de los Annales ni la historia marxista, daban legitimación a la voz en la historia. El recelo secular en la palabra del testigo directo, reflejado en el hecho de confiar más que ninguno otro en el documento escrito convertido en material de archivo, por cierto va a contramano de las raíces etimológicas de la palabra historia.

La tensión esencial ínsita en esta relación de pareja muestra, según Francois Hartog (2001, pp. 11-30), que el testigo siempre ha sido un acompañante incómodo para el historiador, en una relación de tan cerca y tan lejos a través de las sucesivas épocas de la historia escrita de Occidente. En Grecia antigua se concebía la unión entre ver y saber, al punto de tomar como evidencia del saber el ver antes que el oír; los oídos son menos creíbles que los ojos, dice un personaje de Herodoto. En las lenguas indoeuropeas se cuenta con una raíz común para ver y saber: *wid*, de donde se desprende la raíz *histor*: testigo en tanto que sabe, pero sobre todo en tanto que ha visto. Bajo el dominio del cristianismo que se extiende a lo largo de la edad media, el testigo es entendido como el garante (*auctor* en latín) que dispone de su autoridad refrendada en la regla de la autenticación. Todavía en el siglo XIX, la historia en cuanto ciencia de la transmisión escrita se presenta como guardiana de la autenticidad del documento erigido en monumento –dicho sea en el apotegma de Foucault. Desde una mirada positivista,

el historiador ausente no es más que un ojo lector de los archivos. Los testigos son despedidos; el *auctor* se ha ido, pero el *compiler* también será recusado: los acontecimientos hablan; el historiador, tal como es instado por Bouvard y Pécuchet, debe (idealmente) no ser más que un *scriptor*, podríamos decir un copista” (Hartog, 2001, p. 23).

La historia estructural que emerge a contracorriente del historicismo no hace más que extender la distancia con el testigo mediante el doble recurso de remplazar el testimonio de testigos como fuente por la serie de datos que dicen lo que no podrían haber dicho en

estado bruto, y el registro de observación inmediata del acontecimiento por el de la larga duración. Un paso más adelante, y hemos sido llevados de esta historia anónima (historia seriada, historia de estructuras) a una historia de anónimos: la historia de las mentalidades.

Esta larga historia de enmudecimiento de la historia oral en la fuente llega hasta nuestros días cuando el testigo resurge como voz y “la historia profesional le extiende gustosa el micrófono bajo la única condición de inscribirlo en el régimen de fuentes”, lo que induce una postura precavida por parte de Hartog al advertir los riesgos que conlleva este renacimiento del testigo en la historia:

El testigo de nuestros días es una víctima, o el descendiente de una víctima. Esa situación de víctima funda su autoridad y alimenta una especie de terror reverencial que a veces lo envuelve. De allí el riesgo de confundirnos entre autenticidad y verdad, o peor incluso, de una identificación de la segunda con la primera, en tanto que la separación entre la veracidad y la fiabilidad, de una parte, y la verdad y la prueba, de otra parte, deben ser mantenidas (2001, p. 25).

En Ricoeur se da un parte de tranquilidad al definir las tres condiciones de disponibilidad del testigo, como son: la fiabilidad, que da cuenta cierta de los hechos que han sido presenciados mediante la expresión “yo estaba allí”; la credibilidad, que interpela al otro mediante la voz que demanda a su vez “créeme”; el cumplimiento de la palabra, manifiesto en la exhortación “si no me crees, pregúntale a otro”. Éstas son las bases de “la estabilidad del testimonio en la garantía del vínculo social en cuanto que descansa en la confianza en la palabra del otro”, y trae consecuencias en la vida en común que pone en juego las diferencias en el espacio público abierto a los conflictos y a sus modos de resolverlos. El valor de la confianza así entendido configura “una competencia del hombre capaz”, ajeno al uso consuetudinario de la conseja, del rumor malintencionado, de la perfidia, que son otras tantas formas de expresión de la memoria manipulada:

El crédito otorgado a la palabra del otro hace del mundo social un mundo intersubjetivamente compartido. Este compartir es el componente principal de lo que se puede llamar “sentido común”. Éste aparece duramente afectado cuando

instituciones políticas corruptas instauran un clima de vigilancia, de delación, en el que las prácticas del embuste socavan por su base la confianza en el lenguaje [...] La confianza en la palabra del otro refuerza no solo la interdependencia, sino también la similitud en humanidad de los miembros de la comunidad. El intercambio de las confianzas especifica el vínculo entre seres semejantes (Ricoeur, 2000, p. 214).

Esta reivindicación del testigo y del testimonio oral hace presencia tardía en las academias de historia ya avanzado el siglo veinte. Se puede citar muy brevemente, a título de ejemplo, en el caso de Francia el trabajo del historiador Jacques Ozouf quien hizo una convocatoria pública dirigida a 20.000 maestros de escuela, de los cuales respondieron 4.000 maestros que escribieron sus historias de vida breves como enseñantes durante la llamada *Belle Époque*. Jacques Ozouf plantea una metodología de renuncia, llamada así en la medida en que su voz como investigador pasa a un segundo plano, en tanto les es cedido el primer plano a las voces de maestros que respondieron la encuesta.

La reivindicación de la historia oral arrastra consigo la de la autenticidad del documento personal y la del testigo, ya sea el testimonio de quien vió o el de la víctima. Esta es justamente la apuesta de Annette Wieviorka, especialista en la historia de la *Shoah* (en hebreo, destrucción), que agrupa el sinnúmero de testimonios del horror en los campos de concentración nazi bajo la categoría “era del testimonio” o “era del testigo”. Un buen ejemplo didáctico en esta línea se condensa en un hermoso librito escrito con el propósito de dar respuesta a las preguntas de su hija, entonces de trece años, sobre qué es un campo de concentración, qué es un guetto, cómo se viven las rutinas de todos los días, las horas de comer, del trabajo y el dormir, el hacinamiento y la intimidad... Su título: *Auschwitz explicado a mi hija* (Wieviorka, 2001).

En la “era del testigo” se asistió también a la irrupción de la escuela llamada microhistoria en Italia, liderada por Carlo Ginzburg, con un *best seller* desde su publicación en los años ochentas titulado *El queso y los gusanos*. El libro cuenta la historia del molinero Menocchio del siglo XVI, un campesino común y corriente, un campesino medio, ni pobre ni rico, poseedor de un molino de trigo y de unos cuantos libros encuadernados en piel -una verdadera rareza-, ausente de los oficios religiosos en público, razón apenas suficiente para



ser visto con sospecha por las autoridades, en fin, una excepción ordinaria. El historiador del siglo XX, Carlo Ginzburg, con las escasas fuentes documentales que tiene a su disposición, en lugar de documentos apela a lo que pudo sobrevivir como rastros o huellas de una vida individual cierta, una “vida minúscula” como esta del molinero Menocchio a finales del siglo XVI. La valoración dada a las huellas como signos, como pistas de investigación, lleva a plantear algo más que un método, más bien un “paradigma indiciario” que bebe en las fuentes de la crítica a la historia cultural, la semiología de Charles Sanders Peirce, así como en otros tantos géneros de expresión de una sensibilidad de la sospecha y de incitación al ejercicio de la inteligencia lógica del lector.

Casi simultáneamente con la inesperada recepción de un amplio público lector del libro *El queso y los gusanos*, fue publicado un artículo que gozó de amplia influencia en los medios académicos internacionales dos décadas antes de finalizar el siglo XX, titulado *Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales* (2004). Aquí Ginzburg dibuja la curva de evolución de una visión, un método, un saber, a partir del más remoto origen en el que son valoradas las huellas impresas en las arenas de la ribera del río, los mechones de pelo, los nidos de olores, las plumas, mediante el cual el hombre cazador “aprendió a efectuar complejas operaciones mentales con rapidez fulmínea, en la espesura de un bosque o en un claro lleno de peligros”. Con el paso de los siglos se fue extendiendo el recurso a las artes adivinatorias, la medicina, la filología, hasta llegar a expresarse en la popular literatura de detectives o de misterio, encarnada en Arthur Conan Doyle o Edgar Allan Poe o Agatha Christie. Ya desde finales del siglo XIX se asiste a la instauración universal de un sistema de identificación personal basado en las huellas digitales, además de la rápida difusión del psicoanálisis como una disciplina consagrada al desciframiento de los símbolos de identidad por descubrir. Podemos llamarlos vestigios o huellas, a partir de los cuales es posible captar una realidad más profunda, de otro modo inasible; o síntomas, diría Freud y en general la literatura médica; o rasgos pictóricos como la curva de la oreja o el guiño de una mirada en Morelli; o pistas e indicios para un sabueso como Sherlock Holmes. Sucesivamente, todos estos constituyen los insumos a partir de los cuales se desencadena el trabajo del investigador: el acto fallido, el detalle anatómico, el enigma de la carta robada, el rastro del autor de los crímenes de la calle Morgue, o la interpretación de los cabellos

rubios ensartados en el árbol cubierto de nieve a la vera del camino de ascenso al monasterio entrevistados por fray Guillermo de Baskerville y su pupilo Adso de Melk en la célebre novela de Umberto Eco, *El nombre de la rosa*.

El trazado de una curva de evolución semejante no es poca cosa en un cuadro de epistemología general, toda vez que significa la aparición de una “mirada semiótica sobre la modernidad”, como argumenta Leonor Arfuch (2007, p. 180):

La búsqueda de huellas en la gran ciudad daría origen también al género policial-detectivesco, cuyo protagonista emblemático es quizás ese personaje triádico, entre reportero, filósofo e investigador, que Edgar Allan Poe inmortalizara como el caballero C. Auguste Dupin y que fundara en cierto modo la mirada semiótica sobre la modernidad. En “Los crímenes de la calle Morgue” y sobre todo en “El misterio de Marie Rogêt” (1841) aparece con toda claridad el nexo articulador entre investigación lógica, encuesta oral y periodismo, a través del rastreo de un crimen en la prensa, por una red sutil de anuncios y pistas dejados en sus páginas, que permiten al mismo tiempo leer la trama sociocultural de la ciudad, el recorrido de sus paseantes, sus zonas peligrosas. Posteriormente, Sir Conan Doyle crea su Sherlock Holmes (1888), cuya influencia se hizo notar, aparentemente, en la elaboración de la teoría semiótica de Peirce.

El paradigma indiciario como método de investigación histórica es caracterizado por su autor (Ginzburg, 2008, p. 121) en términos de una analogía pictórica: es a la vez de un “tipo Cezánne”, capaz de reconstruir la estructura de un paisaje o de un plato de fruta, y de un “tipo Monet”, capaz de captar la fragilidad de lo vivido, de lo efímero.

Incluso antes de la publicación de la tentativa teórica de la microhistoria, Michel Foucault muestra el camino al someter a escrutinio de un seminario interdisciplinario en el Colegio de Francia el escabroso relato biográfico de Pierre Rivière (“Yo, Pierre Rivière, después de haber degollado a mi madre, a mi hermana y a mi hermano...”) en el que se ponen en juego las visiones contradictorias del penalista, del psiquiatra y del moralista, con el objetivo de restituir la lógica propia de los discursos de saber/poder que permitan hacer inteligible la conducta del parricida. Por lo demás, este fue el prelude de un proyecto, por desgracia



interrumpido, de dar vuelta a la escritura de vidas ilustres mediante la escritura de *La vida de los hombres infames*. Desde luego, el punto de referencia no podía ser otro diferente al texto clásico de Plutarco *Las vidas paralelas*, para mostrar las vidas minúsculas envueltas en sombras y ajenas en absoluto a cualquier tentativa de ser tomadas como ejemplos dignos de imitación en la posteridad. En la presentación de la fallida colección, Foucault alcanzó a escribir:

A los antiguos les gustaba poner en paralelo las vidas de los hombres ilustres; escuchábamos hablar a través de los siglos esas sombras ejemplares. Los paralelos, lo sé, están hechos para unirse en el infinito. Imaginemos otros que, indefinidamente, estén en divergencia, sin punto de encuentro ni lugar para recopilarlos. Frecuentemente no tuvieron más eco que el de su condena. Habría que captarlos en la fuerza del movimiento que los separa; habría que encontrar la estela instantánea y resplandeciente que dejaron cuando se precipitaron en una oscuridad que “ya no se cuenta” y en la que todo “renombre” se ha perdido. Sería como a la inversa de Plutarco: vidas tan paralelas que nadie puede ya unirlas (cit Dosse, p. 263).

CAPÍTULO CUATRO

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO-NARRATIVA EN EDUCACIÓN

El problema de la subjetivación no es filosófico; es histórico, por las mismas razones que la historia social o política; mejor aún, es exclusivamente histórico, puesto que el sujeto de los filósofos varía históricamente.

Paul Veyne. *El individuo herido en el corazón por el poder público*

4.1. Figuras de la escritura (auto) biográfica

Con el propósito de elaborar una genealogía de las prácticas de sí en la historia de Occidente en sus más diversas formas de expresión, Christine Delory retoma el criterio metodológico de Foucault mediante el cual identificar la existencia de técnicas de sí, además de las técnicas de producción, simbólicas y de poder, que “permiten a los individuos efectuar, solos o con otros, un determinado número de operaciones sobre sus cuerpos y almas, pensamientos, conductas y modos de ser”. De acuerdo con esta visión, en una historia de larga duración es viable distinguir la variación a través de las épocas de “esquemas de percepción” o figuras de pensamiento, mejor dicho, prácticas y discursos que revelan en los pliegues de una vida singular la trama de la sociedad en la que esta se inscribe:

Cada cultura y cada época conocen modos de relación de sí que pueden tomar la forma de ejercicios físicos o espirituales, de técnicas de introspección y de meditación, de prácticas ritualizadas de la palabra o la escritura, que moldean la relación del hombre consigo mismo. La *historia de vida* constituye una de estas *técnicas de sí*, de las cuales

se pueden describir las formas históricas, orales o escritas, públicas o privadas, individuales o colectivas, a lo largo de las épocas culturales de Occidente: del *examen de sí* estoico de los primeros siglos del imperio romano, inventario de actos de la jornada y rememoración de principios de la conducta, al *examen de conciencia* cristiano, introspección minuciosa de las tentaciones y faltas del alma; de la institución de la *confesión* en el siglo XIII a la *autocrítica* de los regímenes stalinianos y al ritual de la cura analítica; de la *autobiografía pietista* del siglo XVIII a los usos contemporáneos del *enfoque biográfico* en formación. La historia de vida, en tanto relato singular realizado por un individuo sobre su propia vida, se desarrolla así sobre un fondo compartido de prácticas y discursos, que constituyen para una época dada el campo de validez de la relación de sí mismo y determinan las condiciones de enunciación y de reconocimiento de la palabra de sí (Delory, 2000, p. 10) (traducción mía).

Todos los caminos de la historia de la autobiografía conducen a las *Confesiones* de Agustín, un relato de conversión religiosa que combina el coraje de un cara a cara con Dios y el alcance de interrogaciones que hoy nos parecen propias de la época contemporánea, cuyo poder de fascinación no ha declinado a través de los siglos dejando una impronta marcada en sociedades, religiones e ideologías, sectas y escuelas, donde se agrupan tanto seguidores como sus detractores más radicales. En su estructura y estilo la obra se divide claramente en dos partes según el principio diferenciador instaurado por el acontecimiento de la conversión: los libros I a IX siguen un orden cronológico y sucesivo de algunos episodios biográficos, sin duda alguna insuficientes, mientras los libros X a XIII consagrados al tiempo posterior de la conversión se distinguen por los temas de la meditación, de la memoria y el tiempo, además de la contemplación divina. Es evidente que no es el propósito del autor relatar las experiencias de su vida personal sino en cuanto sirvan de ejemplo de la gloria de Dios, lo que no deja de desconcertarnos hoy como lectores habituados a las más impúdicas desnudeces en la literatura biográfica desde la modernidad. Podríamos decir, en una palabra, en la obra de Agustín se asiste al tránsito de una autobiografía a una auto-teo-grafía (p. 31).

En la época de la Ilustración los sujetos en formación ocupan el lugar central de una narrativa interesada en mostrar la perfectibilidad y la autonomía del individuo que solo es

posible conquistar a través de la propia experiencia en el mundo y de la comprensión del tiempo que pasa, liberados de las condiciones de alienación de la conciencia. Según Delory (p. 77-8):

El género de la novela, hasta ahora marginal y desdeñado, es recuperado por la burguesía ilustrada para dar forma a una experiencia y una visión universalista de lo humano. La *puesta en intriga* característica del discurso narrativo hará del relato de vida la forma canónica de la conciencia de sí: es en la comprensión de su *historicidad*, es decir, en su *puesta en historia*, como el individuo prueba su identidad. Segundo aspecto de esta *puesta en forma* de la experiencia: ella inscribe el *devenir* del personaje como dimensión constitutiva y tema del relato. Al héroe íntegro de la novela griega, tal como se reencuentra en la novela de aventuras bajo formas heroicas o picarescas, la novela de formación opone la imagen dinámica de un personaje que se transforma a través del tiempo.

No obstante aparecer englobados bajo el mismo término, la novela de formación o de educación o de aprendizaje exhibe rasgos diferenciales al traspasar la frontera franco-alemana. Es más nítido en Francia el propósito de pedagogización de novelas que conjugan en su trama la exaltación de los valores propios de la burguesía con la afirmación de una posición social, mientras en el caso alemán –conspicuamente las tribulaciones del joven Wilhelm Meister de Goethe– la trama narrativa es más proclive a la introspección y el examen interior de conciencia. El contraste permite afirmar que “la novela de formación a la francesa es una novela de inserción social, la conciencia desarrollada está más próxima de una forma de prudencia y sensiblería burguesas que del ideal pleno de armonía interior y equilibrio, como en la *Bildungsroman*” (p. 81). La obra maestra de la *Bildungsroman* de Goethe es la representación epónima del movimiento de autobiografía pietista como búsqueda del equilibrio de un ser siempre insatisfecho de sí mismo.

Otra corriente que contribuyó no poco a la explosión autobiográfica del siglo XVIII, aunque quizás menos celebrada debido a su aura de escándalo moral, fluye a través de la literatura erótica o pornográfica (como prefiere llamarla Robert Darnton). Ésta tuvo su época dorada entre 1650-1800, particularmente en Francia, donde las más diversas formas de expresión del “sexo para pensar” adquirieron la categoría general de “libros filosóficos”:

“el sexo es a la gente común lo que la lógica es para los filósofos: ayuda a que las cosas adquieran un sentido” (Darnton, 2003, p. 61). En esta categoría se agrupan los más radicales discursos antirreligiosos y anticlericales, la libertad de expresión, los placeres de la carne, los vicios, las extravagancias, los espacios íntimos proclives al pecado, en resumen, la célebre “filosofía del tocador” del marqués de Sade. Para los lectores “ilustrados” (encabezados, cómo no, por los autores de la *Enciclopedia*), estas son obras representativas de la “novela negra” de formación, en tanto conservan la tensión característica del pacto que se establece entre un autor despojado del pudor y la vergüenza y un lector ávido de experiencias extrañas pero al mismo tiempo tan cercanas.

Hasta la llegada de Rousseau que representa la pérdida de la inocencia, mediante la práctica de la introspección, de la ejercitación de sí, de la escritura del yo que se acompaña de la apelación a un eventual lector de quien cabe esperar una actitud comprensiva e indulgente ante las vicisitudes de una vida tortuosa e insegura. Es suficientemente conocida la anécdota referida en el libro VIII del episodio de conversión a la manera de San Pablo: Rousseau pasando justo al frente del hospicio donde ha abandonado tiempo atrás a uno de sus hijos naturales, rumbo a la cárcel donde ha sido hecho prisionero su amigo Diderot, lee el anuncio de convocatoria del concurso de la Academia de Dijon en torno a la pregunta sobre si el progreso de las ciencias y las artes ha contribuido a corromper o a depurar las costumbres. Entonces en ese instante único no solo hubo de cambiar para siempre su vida sino de iluminar el fundamento filosófico de toda una obra, incluso si fuese menester reconocer que no fue éste el único de los instantes ni la primera vez que en *Las Confesiones* se hace referencia a los acontecimientos decisivos que marcaron su identidad. Para la puesta en intriga del relato se recurre a una “operación de transducción”:

Al encuentro de la novela de aprendizaje o de formación, la autobiografía rousseauiana experimenta, sobre el fondo de repeticiones cíclicas y eternos recomienzos, lo que está en el corazón de la historia de vida y es designado como el resultado de una operación de transducción siempre renovada: su cristalización y su reconfiguración alrededor de un momento reúnen en él la totalidad de la existencia, presentándose según la tonalidad, el motivo y la orientación que dicho momento impone (Delory, 2000, p. 94).

Según enuncia el mismo autor, es el objeto central de dichas *Confesiones* poner al



descubierto los pensamientos interiores que acompañan las situaciones cruciales de su vida (“la historia de mi alma”, “mi yo interior”), como testimonio genuino de que él es quien es, un yo individualizado a quien no cesa de nombrar el relato con la tercera persona de “Jean Jacques”. A través de este acto de enunciación se sella, pues, la co-pertenencia entre la individualización del yo y el ejercicio de la escritura.

Con Jean Jacques Rousseau la narración de la intimidad atraviesa la frontera que separa lo público de lo privado, constitutiva del fundamento mismo del orden burgués, para instalarse definitivamente en los ámbitos de nuestra contemporaneidad. Desde entonces el relato de la propia vida y la revelación de secretos íntimos opera como reacción ante la fuerza invasiva del poder público que reviste la normalización de las conductas, por la vía de anteponer la “voz interior” como sello de autenticidad y criterio de validez de la razón, y en el acto de solicitar mediante una interpelación inicial la complicidad del lector. Con el autor del *Emilio*, *Confesiones*, *Las ensañaciones de un paseante solitario*, entre tantas obras, se inaugura un modo de producción y de circulación de relatos de vida de un corazón solitario que se recrea en su historia, en medio de una naturaleza exaltada como guardiana de los bienes originarios de antes de la caída –una cierta ideología naturalista que no renuncia a sus derechos más de dos siglos después. A propósito de esta operación ambigua del corazón abierto a la vez a la naturaleza y a la historia, la filósofa y poeta María Zambrano (2004, p. 88) comenta:

Nace la vida novelesca, el vivir literario. Vida que en su propia expresión halla su objeto. “El ave que rasga el pecho / y da a comer sus entrañas por amor” de la poesía medieval, se ha tornado en el ave que se alimenta de sus propias entrañas. Pronto se formará ese dulce filtro que será la literatura de semiconfesión, poesía literaturizada, poesía novelesca, historiada, en que la secreta vida del corazón se ofrece para ser bebida, consumida por una avidez cada vez mayor. Será el Romanticismo. Pero, mientras esta forma de confesión no sea sustituida por otra, la literatura vivirá, seguirá viviendo del romanticismo, seguirá siendo la búsqueda, cada vez más exasperada, de un paraíso artificial.



De hecho, no está solo Rousseau, pues con él y más allá de él emergieron Goethe en medio del *Sturm und Drang*, Chateaubriand y *Las memorias de ultratumba*, Stendhal con sus personajes Julián Sorel y Fabricio renuentes a poner límites a la desmesura de su pasión amorosa, antes de la búsqueda del tiempo perdido de Proust y otros que señalan los hitos del apogeo de la novela romántica. Delory (p. 118) plantea el alcance histórico de esta mutación en la historia de la literatura:

Con Rousseau y la posteridad que engendra, la escritura del yo deviene *literatura* del yo. La época romántica hizo pasar del lado de la literatura en géneros constituidos a escritos nacidos de prácticas de uso privado, espiritual o familiar, carentes de exigencias ni pretensiones estéticas ni vocación de interesar a un público general y anónimo. La escritura del yo, bajo sus diferentes formas, satura todo el espacio literario al punto de coincidir con él: la prosa, como la poesía, la novela y el ensayo, son contaminadas por la *autobiografía*.

El movimiento romántico no se presenta homogéneo e idéntico en todas partes, incluso si coinciden en reconocer la primacía del sentimiento sobre la razón. A diferencia de Inglaterra y Francia, en Alemania el romanticismo es más que una tendencia literaria o estética, un paradigma que aspira a un “saber total” con fundamento en una ontología del ser-en-el-mundo que plantea la inmanencia del yo y el mundo, y reúne “una teoría del conocimiento, una antropología, una cosmología, de cara a una conciencia universal del hombre y el mundo” (George Gusdorf, citado en Delory, p. 143). En la encrucijada de saberes que circulan en Alemania del cambio de siglo XVIII al XIX se instala progresivamente un género discursivo donde converge un interés por desvelar los misterios del cosmos respaldado en una “filosofía natural”, y la revelación de los sueños y pesadillas nacidos en lo más íntimo del corazón tamizados por la conciencia reflexiva de las personas. En este orden de ideas: “La autobiografía romántica es tanto una cosmobiografía como una cronobiografía, como testimonian las obras de los poetas y las construcciones filosóficas y científicas de quienes van a edificar un saber de lo humano en el crisol del romanticismo” (p. 147).

Con aquel niño que recorre las primeras páginas de *Las Confesiones*, tal y como apareciera años atrás en la publicación levantisca de *Emilio*, se inaugura una larga tradición de relatos de infancia en cuanto objeto de la literatura, a la vez que un saber especializado de y sobre la infancia que no tarda en conquistar posiciones en el campo de las ciencias humanas.

Con el *Emilio* hace su aparición la noción de infancia con rasgos de identidad propios, que reconoce el lugar del ser infantil en el orden natural de la vida humana, con sus particularidades afectivas y cognitivas, ya no más reducido desde la mirada infalible del adulto a una persona en miniatura carente de libertad y poder de elección. La operación nominativa desatada en el *Emilio* que selecciona allí los objetos familiares, recomienda acá los ejercicios físicos al aire libre más adecuados al crecimiento y desarrollo sano del cuerpo, condena acullá el uso de la faja en los bebés; en fin, al ofrecer una imagen transparente del niño, se expresa de forma concomitante un nuevo modelo de acción educativa sobre la infancia y confiere un estatuto discursivo a la reflexión pedagógica en la ruta abierta por Comenio poco más de un siglo atrás. Igual que en *Didáctica Magna*, también aquí cobra relieve la función de la clasificación por edades en un proceso gradual de perfeccionamiento de las facultades innatas que se acompaña, además, de una micropolítica de distribución del espacio y del tiempo conducente al moldeamiento del cuerpo infantil. Con ello se distingue el niño del alumno, ya sea el niño sujeto heterónimo obediente de la autoridad paterna en el espacio doméstico, que irá mutando progresivamente en el niño autónomo tanto en el espacio escolar como en la casa familiar. En la genealogía del saber pedagógico, como en los orígenes de la escuela moderna, hallamos, pues, una suerte de “violencia primal” expresada en la minuciosa distribución de los grupos de edades, sexos, saberes y aprendizajes: “niño no se nace más que biológicamente; a ser niño se aprende y, sobre todo, se aprende en la escuela” (Narodowski, 1994, p. 59).

La modernidad en la educación introduce una escisión entre el niño sujeto de socialización primaria y el niño escolarizado, la que se traduce en una premisa básica para la configuración del discurso moderno sobre infancia y escuela. En dicho discurso se resalta que el niño o el adolescente aprenden en la escuela ante todo la cultura de la escuela, por consiguiente, esta deviene en un objeto de estudio de primer orden concerniente a las

posiciones de los sujetos en la institución, la puesta en escena, la performatividad, las evaluaciones, el adentro y el afuera. El perfil del sujeto alumno es visto así desde una lente investigadora:

El alumno está ahí para aprender, para desempeñar su *oficio* de aprendiz en las diferentes materias (en las *disciplinas*) de la escuela. Y ese oficio del alumno consiste en hacer los gestos, en adoptar las actitudes (de atención, de participación) y en ejecutar tareas (lecciones, ejercicios, deberes) que manifiestan su adhesión a la cultura escolar, y en su capacidad de adquirir a la vez los objetos (conocimientos) y las modalidades de adquisición (herramientas de aprendizaje). Desde el punto de vista de la evaluación, este oficio del alumno se juzga bajo criterios cuasi exclusivos de éxito/fracaso en las disciplinas escolares, que recurren a modos de etiquetaje y a un sistema de atribución de cualidades (las apreciaciones hechas a partir de los deberes, las de la libreta de calificaciones) articuladas únicamente a los resultados obtenidos en los aprendizajes. (Delory, 2015², p. 210).

Wilhelm Dilthey, en su esfuerzo por fundamentar las “ciencias del espíritu” liberadas del orden del método exclusivo de la causalidad aplicado en las ciencias de la naturaleza, desarrolla una epistemología basada en el reconocimiento de lo humano por lo humano, es decir, según el principio de “comprender la vida a partir de la vida misma”. Dicha comprensión hermenéutica, que imprime su sello característico en las ciencias sociales y humanas del siglo XX, reconoce el cruce entre sistemas de relación del yo con el mundo, y de las partes con el todo, de tal modo que “su objeto nos es accesible por el método que está fundado en la articulación de la vida, la expresión y la comprensión” (cit. Delory, 2000, p. 157). Las dos categorías esenciales en esta visión comprensiva de la vida son la temporalidad y la significación, con las cuales los individuos se encuentran en capacidad de atribuir un principio de unidad y coherencia a un relato que encadena diversos segmentos temporales portadores de un sentido particular subordinado a una finalidad superior. El género de expresión más acabado de este proyecto de autocomprensión es la autobiografía, que Dilthey sitúa en el centro de su filosofía de la vida:

Llegados a este punto, la historia de vida (*Lebensgeschichte*), en particular bajo su forma más realizada que es la autobiografía (*Selbstbiographie*), toma el lugar

paradigmático que le corresponde en la teoría comprensiva de Dilthey: “La autobiografía es la forma más elevada e instructiva en que se nos manifiesta la comprensión de la vida”. En ella se establece entre los hitos de un sistema delimitado por el nacimiento y la muerte, un trayecto en el que las etapas se relacionan entre sí desde la perspectiva de un perfeccionamiento que las orienta y otorga una finalidad. A partir de los ejemplos clásicos de San Agustín, Rousseau y Goethe, Dilthey muestra cómo el relato de vida despliega, bajo la unidad de un motivo integrador propio de cada individuo, un trayecto que otorga significación y valor a los momentos particulares de la vida. La relación con Dios y la conversión es el motivo del modelo de trayecto de vida de San Agustín, que confiere a los episodios vividos un valor en relación a la finalidad superior de la que es portador. Rousseau aspira al reconocimiento de sus derechos de existencia individual. Goethe contempla su propia vida a la luz de su dimensión histórica y universal (Delory, 2000, p. 160).

Así como Dilthey elige la autobiografía como objeto y método de conocimiento sobre el obrar humano, Weber y Simmel comparten la opción por un individualismo metodológico que se expresa, en el caso de Weber en los “tipos ideales” que condensan la realidad histórica y social, y en Simmel en su interés por la interacción social vista a través de los gestos, miradas, signos, guiños, que le ha merecido el título de fundador de la microsociología de la vida cotidiana. Es el momento de ruptura con una sociología positivista mediante la opción por el estudio de la acción social y del sentido que esta posee para los actores participantes de las situaciones o procesos, denominada justamente sociología comprensiva.

A diferencia del resto de países europeos, ha sido en Alemania donde el campo de la *Biographieforschung* se ha visto favorecido por el estatuto científico y epistemológico que le ha conferido la obra de Dilthey, dando origen a un arsenal de conceptos que hacen parte del vocabulario en uso por la comunidad académica internacional. Y es todavía más importante para nosotros dada su contribución a la teoría y práctica pedagógicas. Esto es así en virtud de la tradición del pensamiento alemán que sitúa el tema de la *Bildung* en el centro de la pedagogía, y en relación conjunta con las historias de vida de los sujetos:

El término *Bildungsprozess* (proceso de formación), que está en el corazón de la *Pädagogik*, traduce menos las modalidades técnicas de tal o cual aprendizaje que el movimiento mediante el cual el ser individual se desarrolla y encuentra su forma en medio del mundo humano. Este enfoque acuerda una atención particular a los trayectos e historias de vida en educación. La historia de vida, en la forma de un relato biográfico, es concebida no solamente como el medio de dar cuenta de trayectos de formación personales, proveyendo a los investigadores en ciencias de la educación de recursos documentales y materiales de reflexión de primera importancia, sino igualmente como medio de asumir el *Bildungsprozess* (proceso de formación) por su propio autor/actor, ya que el narrador de la historia de vida integra los episodios particulares de formación (*Lernprozesse*) en el movimiento general de su propio desarrollo. (Delory, 2014, p. 66) (traducción mía).

Son varios los conceptos derivados de esta forma de hacer historia conceptual en la pedagogía alemana: horizonte de historia de vida (*Lebensgeschichtehorizont*), en remplazo de la palabra “marco” que designa límites y sugiere una idea de fijeza e inmovilidad, en donde se inscribe toda acción formadora en la existencia humana; aquí tiene lugar la reflexión alrededor del neologismo formabilidad (*Bildsamkeit*), entendido no en términos de un atributo de la esencia moral de cada individuo sino como resultado de su historicidad tal como se experimenta y construye en la historia de vida. El proceso mediante el cual son incorporados los acontecimientos y las experiencias memorables en un horizonte de historia de vida se conoce como biografización (*Biographisierung*), que da cuenta del carácter constructivo de la operación de hacerse a una historia de vida. La noción complementaria es la de biograficidad (*Biographicität*) que define la categoría de experiencias vividas que pueden ser seleccionadas en una historia reflexiva de vida, con base en un modelo escrito: “toda historia de vida es una escritura de vida” (Delory, 2000, p. 169).

El papel central que juega la obra de Dilthey tanto en la tradición filosófica hermenéutica como en la teoría y práctica pedagógica en Alemania se justifica a título doble:

Históricamente, en la medida en que se lee en ella el pasaje de un uso de la historia de vida como “práctica de sí”, dirigido al conocimiento y eventualmente la transformación del individuo por sí mismo, a un uso

instrumental que hace de la historia de vida un medio de investigación de la realidad histórico social; filosóficamente, en la medida en que Dilthey explicita y analiza el carácter autocreativo e históricamente inscrito de la historia de vida, a la vez proceso de producción por el individuo de su propia vida y reconocimiento y toma de conciencia de su historicidad. La obra de Dilthey es así representativa de la transversalidad del objeto “historia de vida” que prefigura los múltiples usos en el campo de las ciencias humanas. (Delory, 2000, p. 170).

No hay lugar a equívocos en la postura frente a las tradiciones del pensamiento sobre educación en Europa, cuando se afirma explícitamente que en ninguna otra como en la cultura alemana se ha desarrollado un pensar sistemático que revele la íntima relación existente entre biografía y formación, debido al arraigo del concepto *Bildung* presente tanto en la tradición religiosa y filosófica como en el pensamiento antropológico y pedagógico que, con todo y la diversidad de matices, busca expresar la idea de crear, fabricar, “dar forma” a una “imagen”: *Bild*. (Runge, A.K, 2001, p. 381). La forma de expresión emblemática ha quedado plasmada en la clásica *Bildungsroman*, la novela de formación característica del movimiento romántico en Alemania desde finales del siglo XVIII. Esta reconstruye una representación de la vida humana que atraviesa las más diversas experiencias a las que pueda ser expuesto el ser humano en busca de sí mismo, cualquiera sea su naturaleza, favorecedora o distorsionadora del desarrollo de la personalidad, acogedora o desgraciada, hasta alcanzar un punto de equilibrio en armonía consigo mismo, con los otros y el mundo que le rodea, con base en un relato escrito desde una perspectiva finalista y de realización de los objetivos superiores en la vida al hilo de un proceso incesante de transformaciones.

Las raíces etimológicas de los conceptos centrales relacionados con la formación de sujetos, deja ver claro el carácter seminal de la *Bildung* en la cultura alemana, expuesto así por Delory (2014, p. 62):

No nos separamos del campo de la filosofía e incluso de la antropología, en la medida en que el pensamiento educativo en Alemania, tal como ha sido moldeado en particular por la *Bildung*, es en sí un pensamiento filosófico y antropológico. Existen dos palabras en

alemán para significar la educación; *Bildung* y *Erziehung*. *Erziehung* tiene la misma formación que nuestro término en latín *education*: un verbo *ziehen* o *ducere* que quiere decir “llevar, conducir”, y una preposición *er* en alemán o *e (ex)* en latín que significa “fuera de”. Tanto *erziehung* como *education* significa, pues, “llevar fuera de”, “hacer salir de”, “conducir a partir de un punto, a partir de un estado” (un estado de infancia, de no-saber, de no-experiencia, etcétera). Pero la distinción entre *Erziehung* y *Bildung* es más nítida en alemán que entre educación y formación en las culturas latinas. La noción *Erziehung* está más claramente especificada que nuestra noción educación: remite a todas las formas de educación que se ejercen desde el exterior (familiar, social, escolar, etcétera), las instituciones donde tienen lugar, los medios que emplean, los fines sociales. Mientras que la *Bildung* designa un movimiento interno, un proceso de formación de sí que solo puede ser realizado por el propio sujeto. “Niemand wird kultiviert”, escribe Fichte. Nadie puede ser cultivado, ninguna persona puede ser cultivada por ninguna otra, desde el exterior. O también, según la fórmula de Paulo Freire: “Ninguna persona se educa por otra”. (Aunque es verdad que Freire añade: “...nadie se educa solo, los hombres se educan juntos, como intermediarios del mundo”).

Dicha distinción se refleja, efectivamente, en que “al contrario de la ideología educativa de la escuela republicana francesa, no se trata de formar tal o cual tipo de hombre que se ajuste a tal o cual sociedad. El sujeto supuesto de la *Bildung* es un ser “abierto”, “no determinado” (2014, p. 63) -incluso si en algunas versiones, como la de Fichte en su *Discurso a la nación alemana*, se confunde con el “ciudadano del Estado alemán”-, más próximo al ideal inscrito por Humboldt en el acto fundador de la Universidad Libre de Berlín en 1810, que declaró la libertad de estudios y de investigación de conformidad con la voluntad y las exigencias del pleno desarrollo de la personalidad.

4.2. La condición biográfica

La genealogía del concepto “identidad” en las ciencias humanas no se refiere tanto a un objeto de investigación lógica como a un problema de construcción biográfica, en el sentido de que la identidad no nombra un atributo que le es asignado a cada ser humano en particular sino en cuanto responde a una tarea que ha de poder ser realizada en el transcurso



de una vida, es más un verbo que un sustantivo. Una concepción semejante se encuentra ya en *El Banquete* de Platón donde se confronta la lucha del individuo por la identidad con el presupuesto contrafactual de esta tal como emerge en el contexto de la interacción social. Pero es a partir del siglo XX que el concepto adquiere carta de ciudadanía en las ciencias humanas, al tiempo de tomar posición en el campo de aplicación de las disciplinas psicoterapéuticas y pedagógicas, hasta volverse de uso común en el lenguaje ordinario de los sujetos modernos. El trayecto de una evolución del “individualismo reflexivo” marcada en la historia de la filosofía moderna desde Descartes, pasando por Kant y Hegel hasta George Herbert Mead, es resumida por Anthony Giddens: “La reflexividad de la modernidad se extiende al corazón del yo. Dicho de otro modo, en el contexto del orden post-tradicional, el yo se convierte en un proyecto reflexivo” (cit Böhme, 2002, p. 696).

En dicho contexto histórico tiene lugar, pues, un florecimiento de la biografía simultáneo con el renacer de la narrativa histórica, por más que esta necesidad de biografización en sí misma delata un vacío de continuidad, de fragilidad y precariedad en las vidas individuales. Basta pensar en los factores adversos que concurren en la situación presente de vastas poblaciones empobrecidas bajo el imperio de la globalización, así como del flujo incesante de gentes errantes apiñadas en las fronteras nacionales, para descartar toda falsa imagen de un proyecto biográfico entendido como una estrategia de reconciliación y de sanación. En lugar de ello nos encontramos frente a un combate desesperado contra la pérdida de identidad.

La caracterización del ser individuo en la actualidad pasa por subrayar el contraste entre los individuos de ayer y de hoy precisamente en el modo de vivir la propia vida en un mundo desbocado como es este de las sociedades de riesgo, para explicar la emergencia del individualismo institucionalizado, entendido como un concepto que trasciende la idea neoliberal de individuo del libre mercado, aparente soberano en la toma de decisiones en un mundo atravesado por la inestabilidad en diversos órdenes: en las relaciones laborales, en la unidad familiar, en el destino de las relaciones amorosas, en las redes de sociabilidad. En las sociedades actuales se asiste a la concurrencia de las más diversas formas de individualización ligadas a un proceso de institucionalización y estandarización fundamentalmente dependiente del mercado:

la individualización no puede ya entenderse como una mera realidad subjetiva que tenga que ser relativizada por, y confrontada con, el análisis de la clase [...]; por primera vez en la historia el individuo está convirtiéndose en la unidad básica de la reproducción social. Por decirlo en pocas palabras, la individualización está convirtiéndose en la estructura social de la segunda sociedad moderna propiamente tal [...]. Está relacionado con el declive de las narrativas de una sociabilidad dada. Es decir, que están tocando a su fin los colectivismos teóricos de la sociología (Beck y Beck-Gernsheim, 2003, p. 30).

Una de las condiciones históricas que ha hecho posible la instauración de la actual “sociedad biográfica” es la transformación del estatuto del “individualismo reflexivo” o “individualismo cualitativo” (como lo llamara Simmel) en un imperativo social articulado a una estrategia de conminación de la sociedad (política) orientada a la internalización de la búsqueda del éxito en los proyectos de vida individual, que es vehiculada a través de todas las instancias portadoras de discursos colectivos o de instituciones reguladoras de la cohesión social, trátese de la escuela, las iglesias, la empresa o los medios de comunicación. Este estado de cosas encuentra en la narrativa de un individuo-proyecto su forma de expresión, definida menos por su interioridad y más por su forma de construir su historia construyendo el mundo (Delory, 2009, p. 83). La afirmación de la identidad individual se desarrolla en un horizonte de relaciones con los otros, donde cada quien asume el desafío de ser autor y actor de su vida a partir de un proyecto de vida, fijándose a sí mismo sus principios de acción y de evaluación. Axel Honneth (cit. Delory, 2015, pp. 41, 43) analiza cómo la cultura de sí ha tomado el camino de un individualismo normativo y se ha convertido en una ideología de la autorrealización: de las aspiraciones individuales a modelos instituidos que conducen a los sujetos a producirse de conformidad con perfiles definidos exteriormente y adoptar estrategias de objetivación prescritas de antemano. La inestable ecuación predominante entre la sociedad de consumo y las posibilidades reales de elección personal, ha dado origen a un fenómeno recurrente de “(auto) reificación, (auto) cosificación”, que se traduce en una pérdida creciente de reflexividad y en un empobrecimiento del proceso de construcción de sí.

Con su habitual estilo provocador, el filósofo esloveno Slavoj Žižek se expresa así

respecto a dicha ilusión posmoderna de autorrealización individual:

La actual ideología dominante es un vago hedonismo con un toque budista: ¡“Realízate a ti mismo”! ¡Experimenta! ¡Busca la satisfacción! “Haz lo que quieras con tu vida”. Se trata de una suerte de hedonismo generalizado. Así que lo que Judith Butler está predicando es un modelo subversivo: “Ninguna identidad fija. Reconstruirse uno mismo”. Pero esto, afirmo, no es la actual ideología dominante. Los conservadores son solo una reacción a esto. El modelo básico es éste: ya no hay una identidad fija. (2014, p. 89).

Debemos al sociólogo Zygmunt Bauman la insistencia en el argumento de cómo el proyecto de autonomía del individuo ha sido subsumido por el de la libertad de elección del consumidor en una sociedad regida por el mercado, un mercado en el que se intercambian no solo bienes materiales sino también bienes simbólicos, incluido el individuo que es él mismo un bien intercambiable (por lo que sabe, por los servicios que oferta, por su capacidad de decisiones, lo cual da razones para hablar de la actual “sociedad del conocimiento”):

El estado se lava las manos ante la vulnerabilidad y la incertidumbre que dimanar de la lógica (o falta de lógica) del libre mercado, redefinida ahora como un asunto privado, una cuestión que los individuos han de tratar y hacer frente con los recursos que obran en su poder. Tal como lo expresa Ulrich Beck, se espera ahora de los individuos que busquen soluciones biográficas a contradicciones sistémicas. (Bauman, 2005, p. 72).

Después de que “todo lo sólido se hubiese desvanecido en el aire” (Marshall Berman dixit, 1991), Bauman precisa que “la modernidad líquida es una civilización del exceso, la superfluidad, el residuo y la destrucción de residuos” (2005, p. 126), cuya endiablada dinámica del consumo ha generado una suerte de “individuo asediado”. En lugar de las instituciones indivisas de la integración social, características de la primera modernidad, es ahora el mercado el que genera, estructura y transforma los miembros de la sociedad en consumidores. La usurpación del rol central del mercado en este proceso ha llegado al punto de que el proyecto moderno de autonomía del individuo incluso ha cedido al empuje

de la libertad de elección del consumidor. En *Vida líquida* agrega:

El funcionamiento del mercado de consumo desafía la lógica, pero no la lógica de la inherentemente aporética lucha por la individualidad [...] La lucha por la singularidad se ha convertido actualmente en el principal motor tanto de la producción en masa como del consumo de masas. Pero para poner ese anhelo de singularidad al servicio de un mercado de consumo de masas (y viceversa), una economía de consumo debe ser también una economía de objetos que envejecen con rapidez (caracterizada por una obsolescencia casi inmediata y por una vertiginosa rotación), así como de exceso y despilfarro (2006, p. 37).

Las consecuencias de la cosificación se extienden también al campo de las políticas públicas, en la medida en que cada vez con más intensidad son desplazados los programas de bienestar social que antes cubrían a amplios sectores de población excluida, hacia otro foco de atención que concibe a los beneficiarios directos de la acción pública como aquellos que lo han merecido mediante una selección a cargo de una élite tecnócrata, ahora convertidos significativamente en *usuarios*. Los sectores beneficiarios de las políticas de bienestar agenciadas por el Estado antes de la hegemonía neoliberal eran definidos por sus posiciones en la estructura social en relación con las desventajas comparativas en el usufructo de los bienes materiales y sociales, pero no por ello disminuidos en su condición de sujetos en igualdad de derechos; en tanto los usuarios de los programas de acción social de los gobiernos actuales están obligados explícitamente a expresar su individualidad, a hablar de sus necesidades y dificultades, y participar de forma contractual en el proceso de su “inserción en el sistema”. Irónicamente, como efecto colateral del colapso de las políticas y entidades que habían entronizado el discurso y las prácticas de igualdad social y oportunidades para todos, durante las mejores épocas de la bonanza económica que sobrevino en los países del “primer mundo” en el período de posguerra, la biografía se convirtió en una condición indispensable, a la vez que en un instrumento y criterio de selección en los programas de acción social del Estado. Ciertamente, una situación irónica que nos permite insinuar como si la desconfianza en las ideas mayúsculas de transformación colectiva fuera concomitante con la desintegración de las grandes narrativas y la uniformidad burocrática de las historias de “vidas minúsculas”.

El fin de la época de los “grandes relatos” en los que cada individuo elabora un relato de las vicisitudes de su vida en estrecha relación con la matriz narrativa de la colectividad de la que forma parte, en donde hace suyos los lazos de adhesión personal, partidista, religioso o nacional: el relato republicano de la igualdad y del mérito, el relato marxista o comunista de la emancipación de la clase obrera, el relato de la unidad nacional; este declive marcha parejo con la multiplicación indefinida de relatos individuales en los que la existencia de un individuo solo se relaciona con él mismo, y de él depende el relato de una vida nimbada por el éxito o el fracaso.

El mundo globalizado hoy es otro diferente del mundo bipolar en el que tenía lugar la confrontación de dos grandes sistemas sociales agentes de ideologías presuntamente antagónicas, en este mundo han alcanzado primacía otros parámetros de racionalidad económica, otros cálculos políticos y de gobierno e incluso otros modelos de vivir en sociedad. La captura del Estado a manos de grandes corporaciones económicas y financieras que imponen sus propias lógicas de rentabilidad a cualquier precio, no deja de impactar igualmente la contienda por la administración de las ciudades y de gestión de las poblaciones, no desprovista de una estrategia política de manejo sutil del miedo y la amenaza exterior con la que se pretende justificar la implementación de cada vez más sofisticados dispositivos de control que conllevan restricciones de libertades individuales, censuras y uniformidades forzosas. No se trata simplemente de la imposición de un modelo económico heredero de la famosa “mano invisible” de Adam Smith, sino es más que eso: se trata también de un nuevo modelo de sociedad que reúne el metarrelato de la globalización con estrategias de gobernanza económico-políticas y un discurso del hombre investido de otros tipos de subjetividad. El tránsito sutil del discurso de formación de capital humano al discurso del emprendimiento que asalta actualmente los sistemas educativos, trae como consecuencia la emergencia de nuevas subjetividades:

A la concepción que hace de la sociedad una empresa corresponde la percepción de un sujeto a la vez pragmático y racional. Heredera de la doctrina de la “mano invisible”, la psicología neoliberal hace del individuo un análogo de la empresa de libre mercado: los individuos no tienen objetivos diferentes a la satisfacción de intereses

“egoístas” y se sirven, en la búsqueda de esos intereses, de los recursos de una razón calculadora. Si la sociedad-nación había diseñado los rasgos de un sujeto-ciudadano, la sociedad-empresa porta en su seno la figura de un sujeto “empresario de él mismo” que pone toda su energía en “invertir sus recursos”, en “gestionar su portafolio de actividades”, en “hacer fructífero su capital humano (Delory, 2015, p. 93).

El lenguaje también es pervertido por la lógica mercantilista y del “éxito personal”, al punto tal que el sentido originario en la sabiduría antigua del “gobierno de sí” es sustraído del código de moral estoica para aterrizar en el éxito mundano de la gestión empresarial. Las representaciones sociales en boga que enseñan las conductas, los estilos de vida, las metas de realización individual del sujeto neoliberal, hacen parte del orden mundial de la competencia económica, es decir, el discurso de la globalización económica y el discurso del *homo oeconomicus* se imbrican en uno solo para producir la figura de un sujeto racional y calculador en procura del éxito empresarial al que habrá de consagrar toda su existencia.

Los efectos de la globalización han afectado en grado sumo la noción de lugar, como se expresa en una explosión de las localidades que trae consigo el rompimiento de vínculos de solidaridad, convivencia y sociabilidad, de las tradiciones, usos y costumbres sociales, por más seculares que estos hubieran sido. Se trata de un proceso doble: por un lado, el de desterritorialización, manifiesto en las migraciones en masa focalizadas en diversas geografías, y del despojo de tierras a comunidades pobres que son obligadas al desplazamiento a lugares de difícil acogida, o aun al nomadismo forzado a causa de la violencia en los campos o barrios de las grandes ciudades; por otro lado, el proceso de deslocalización, del poder estar aquí y allá al mismo tiempo y en otros lugares, gracias al vertiginoso progreso de las tecnologías de comunicación, con efectos contradictorios en una suerte de apilamiento, de sobrelocalización, que se complementa igualmente con las líneas de fronteras porosas en el espacio de la ciudad, de las relaciones entre lo público y lo privado, y de la relación con sí mismo.

En este último caso, cabe pensar en una especie de teorema de la inequidad en los procesos de biografización: si más o menos posibilidades de decir sobre sí mismo depende en alto grado de la acumulación de experiencias y de cómo son expresadas de conformidad con los estándares de producción y recepción de relatos en la sociedad, se deduce que el estado de

biografización social acarrea por sí mismo una mayor diferenciación social. Dicho en los términos de Pierre Bourdieu, el “capital biográfico” que cobra peso en la más o menos apropiación de códigos, gramáticas y estilos que hacen mejores y más eficaces relatos de sí en la escena pública, demostrando capacidad de armar una trama en una línea del tiempo de duración de una vida, no sin el sacrificio de los valores de autenticidad, sinceridad y verosimilitud, marca una distancia visible en los distintos modos de representación de sí y, a la postre, del reconocimiento social.

La percepción de los cambios radicales vividos en las localidades como consecuencia de la intromisión de la globalización allana el camino para analizar la significación biográfica de los espacios en una escala “micro”, si se quiere proyectada a un “mundo interior”, en donde ya se hace difícil reconocer las “huellas” de su dueño dispuesto a advertir al intruso: “nada tienes que buscar aquí” –a la manera como describía Walter Benjamin las “sombras breves” reinantes en la habitación burguesa (1982, p. 153). Nuestra experiencia del espacio se nos ofrece al modo de una *biogeografía*, que designa el lugar de cruzamiento del enfoque sincrónico y el enfoque diacrónico, de la espacialidad y la temporalidad, esto es, donde las experiencias vividas en espacios reconocidos han de ir superponiéndose como capas a la manera de una pasta de hojaldre, y así quedar incorporadas por siempre en una historia personal. Con la carga de significaciones y valores que tales espacios transmiten, se configura el “mundo interior” del espacio exterior, de acuerdo al cual en cada uno de nosotros se reconoce una “*biograficidad* singular, es decir, una capacidad para dejar huella, para hacer experiencia, para darle sentido en nuestra existencia”.

La significación humana de los espacios que se incorporan al mundo interior en el proceso de biografización, se afirma en la contemplación del mundo de objetos y huellas que acompañan la vida doméstica:

Los primeros ejemplos de esta *biograficidad* del espacio que vienen a la mente son los lugares y los objetos familiares que forman nuestro espacio doméstico, nuestro “interior”, como se dice justamente. Tenemos con esos lugares y objetos (casa, apartamento, mobiliario, “pequeños objetos”, libros, juguetes, fotografías, etcétera) una relación de construcción biográfica recíproca: nosotros los constituimos y ellos nos constituyen. Nosotros los arreglamos, los traemos, los fabricamos como formas,

manifestaciones de nosotros mismos en el espacio. Y ellos constituyen el espacio en el cual nos reconocemos a nosotros mismos, en el cual nos hacemos reconocer por los demás. Muy a menudo, esos mismos lugares y objetos de nuestro espacio doméstico tienen una parte de nuestra historia personal: son la huella, el recuerdo concreto de tal periodo de nuestra vida, de tal encuentro, de tal persona, de tal evento de nuestra existencia. (Delory, 2015, p. 36).

La observación de cómo es afectada la relación del “individuo institucionalizado” con las instituciones tradicionales de socialización (esencialmente, la familia y la escuela, aunque también los partidos políticos, las organizaciones sindicales, las iglesias, que fueron objeto de la sociología de educación de Durkheim), deja ver elementos de quiebra de la centralidad de las capacidades inherentes a su naturaleza, con una fuerte tendencia a volverse periféricas, fundidas en conjuntos más vastos o diluidas en movimientos de evolución centrífuga. Las funciones verticales de socialización asignadas históricamente a la escuela prácticamente desde su invención amparada en el modelo de estado nacional moderno, se volvieron plurales, heterogéneas y algunas veces contradictorias: adquisición de una cultura, formación de ciudadanía, socialización secundaria, cualificación y adaptación al mercado. Desde la visión de los usuarios, la escuela ya no es objeto de consenso institucional visto en términos de valores y de objetivos compartidos, sino el lugar de una experiencia individual en la cual se construye la significación subjetiva por parte de cada uno de los alumnos, y en gran parte de los enseñantes (Dubet & Martuccelli, 1996).

La tesis fuerte defendida por François Dubet en *El declive de las instituciones*, que abarca a las profesiones dedicadas al trabajo sobre los otros, en especial, la de educador, la de servicios de salud y del trabajo social –todas ellas por definición ejercen la función de instituir y de socializar, de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a ese orden-, refiere a una crisis del proceso de socialización ligada a los cambios estructurales que afectan a la modernidad, con implicaciones en una transformación profunda del trabajo sobre el otro y en los procesos de socialización y de subjetivación. No obstante, es una crisis temporal que puede revelar, antes que una decadencia inevitable de las instituciones, una oportunidad de oro para replantear las regulaciones externas con las

libertades cada vez más crecientes del individualismo. Ésta es la conclusión del libro:

Ya no es cuestión de construir órdenes totales en los que cada individuo está ligado al gran todo, a órdenes heroicos en los que la libertad de unos se paga con la sumisión de la gran mayoría, sino órdenes más limitados, más autónomos, más ajustados a la índole de los problemas tratados. En ese nivel intermedio deben reconstruirse las instituciones, cuando ya no pueden ser grandes orquestas, pues ya ningún dios escribe la partitura, ningún director es su intérprete (Dubet, 2006, p. 453).

La conclusión moderada concuerda de hecho con la de Ulrich Beck (2003, p. 291), en el sentido de que la existencia de la sociedad individualizada no equivale a declarar *per se* el fin de las instituciones, más bien señala que en lugar de las prescripciones sociales tradicionales se asiste hoy a un imperativo social que exige del individuo la realización al máximo de sus potencialidades sin auxilio de otros. De forma creciente cada vez más se atribuye a la responsabilidad de los individuos los éxitos y fracasos que puedan deparar los avatares de la vida profesional y social.

Pero las mutaciones en la condición biográfica en la era de la globalización dejan también profundas implicaciones en el campo pedagógico, sea en cuanto a los roles de los actores, los espacios escolares y extraescolares, los modos de aprender y conocer. Una historia individual es en gran medida la historia de sus aprendizajes y de su relación biográfica con el saber y la enseñanza. Por otra parte, ya la biografía ha dejado de ser patrimonio exclusivo de las grandes individualidades que hacen la historia con mayúscula, ajenas al destino común, sino que es impuesta sin más a todos como una obligación singular. Aquí la palabra biografía significa *stricto sensu* escritura de vida. Por extensión, el sustantivo biografización hace referencia al proceso incesante de relacionar las situaciones en que se involucran los sujetos por acción u omisión convertidas en experiencias propias, esto es, el proceso mediante el cual los sujetos trabajan para darse una forma conducente al reconocimiento de la identidad de sí y la diferencia.

La operación de biografización pone al descubierto la acumulación de experiencias vividas en un reservorio de conocimientos disponibles para responder adecuadamente a las

experiencias nuevas o imprevistas. Son estos saberes de experiencia traducidos en estructuras generalizadas de acción, los que en alemán se nombran con una palabra única: *erfahrungsbiographie*, biografía de experiencia. El concepto no es improvisado y cuenta con aportes significativos en el pensamiento sociológico en Alemania, desde Schütz y Luckman hasta Peter Alheit.

Este último autor valora el concepto biograficidad en cuanto capacidad de integrar las experiencias nuevas en el archivo histórico de las experiencias individuales, como si dijéramos, es habilitado un “código personal” con el cual decantar y apropiarse cada vez nuevas experiencias. El modo de operación de la biografización descansa en gran parte en las mediaciones implícitas en el acto de transmisión a partir de las cuales es posible comprender los relatos de experiencia de otros, e incluso comprendernos a nosotros mismos gracias a los relatos ajenos, un método recurrente en la configuración narrativa conocido con el término heterobiografía. La relación indisociable así establecida entre formación y experiencia de vida se proyecta en una doble dimensión existencial y cognitiva subyacente en una concepción de educación que no se agota en el aparato escolar de la modernidad, como sostienen Alheit y Dausien (2007, p. 52):

La toma en consideración de la estructura temporal del proceso de aprendizaje en las biografías individuales remite a la cuestión fundamental de la manera como la formación puede ser comprendida en tanto que proceso relativamente autónomo respecto a las trayectorias de vida y a los currícula. La formación no es sólo reductible a sus formas organizadas e institucionalizadas. Engloba todo el complejo de experiencias vividas cotidianas, de episodios de transición y de crisis. En su dimensión vivida, el aprendizaje está también vinculado al contexto de una biografía concreta. Por otra parte, es también la condición o el instrumento de mediación en el que las construcciones biográficas, en tanto que formas reflexivas de la experiencia, pueden desarrollarse y transformarse. Sin biografía no hay aprendizaje, sin aprendizaje no hay biografía.

Desde un enfoque antropológico, hay que saber ver las aulas de clase como un abigarrado escenario de producción e intercambio de gestos, en cuanto modos de expresión y



representación de los movimientos del cuerpo que están en relación con las diversas situaciones sociales y contextos históricos y culturales, por lo cual constituyen un objeto de estudio privilegiado de “descripción densa” (*thick description*, según el utillaje metodológico de Geertz), decantado en los estudios de proxemia y de mimesis. De acuerdo con Plessner, los gestos surgen y se desarrollan gracias a una condición previa distintiva de la humanidad como es la “posición excéntrica” que hace que, a diferencia del animal, el hombre puede salir de sí mismo y tomar distancia con base en la imaginación, la lengua y la acción. Ellos abarcan tanto los gestos menos intencionales o equívocos, tales como la risa o el llanto o las muestras de dolor, como también los más aprendidos y cargados de performatividad en el intercambio social, tales como fruncir el ceño, los movimientos corporales de burla o atención o desatención, la mímica. Sea como fuere, contamos con un amplio bagaje originado, reproducido y estilizado por la cultura, cuyos niveles de significación dependen del espacio y del tiempo, de condiciones específicas, y hacen parte del intrincado juego de relaciones de poder. Dice Wulf (2002, p. 524):

Instituciones como la iglesia, el tribunal, el hospital y la escuela, exigen el uso de gestos precisos y sancionan su no respeto. Es por la exigencia de gestos específicos que las instituciones imponen sus pretensiones de poder. Los valores y normas institucionales son inscritos en los cuerpos de los miembros o destinatarios de la institución, por medio de la realización de gestos, y su validez es confirmada mediante su repetida ejecución. Todavía hoy se cuenta, entre las formas de expresión corporal específicas de las instituciones, gestos de humildad (iglesia), respeto (tribunal), circunspección (hospital), atención y compromiso (escuela). Si estos gestos ritualizados no son ejecutados, los representantes de las instituciones lo resienten como crítica de la legitimidad social de la institución. En general, la consecuencia es la sanción. Debido a que con frecuencia la gente que hace parte de estas instituciones es dependiente, la amenaza de la sanción tiene efecto. Por la mimesis de gestos específicos en las instituciones, los miembros de la sociedad se someten a la exigencia normativa de las instituciones. Al ejecutar gestos específicos de una institución, los niños, por ejemplo, adquieren las competencias requeridas y se convierten por la ejecución ritual del gesto en alumnos. Lo mismo es valedero para los hospitales y la iglesia.

El abanico de programas educativos que acogen los saberes de experiencia es objeto de una atención desigual en la sociedad actual. Sea el caso mencionar, por ejemplo: los que sustentan una relación particular entre maestro y aprendiz de un oficio artesanal o mecánico; los que se distinguen por los saberes aprendidos en la calle, escasamente considerados y mucho menos validados en las instituciones educativas formales, como en el caso de las poblaciones más vulnerables de la sociedad (migrantes, *homeless*, niños de la calle); los programas de formación continua en los centros de trabajo. Y, sobre todo, los variados modelos de educación de adultos en cuanto dejan ver la huella perdurable de la experiencia escolar, por insuficiente o precaria que ésta haya sido, una huella no solapada siquiera por la omnipresencia de los saberes disciplinares escolares. En la escuela se adquieren “aleaciones de saberes” más que conocimientos escolares abstractos, se conjugan paradigmas cognitivos y saberes de experiencia, una mezcla heteróclita que contribuye tanto a configurar las relaciones sociales, afectivas y morales en los trayectos de formación como a la apropiación selectiva de objetos de aprendizaje. (Delory , 2014², p. 708).

Se comprende mejor por qué la autora da en el blanco cuando elige como epígrafe de su obra *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto* (Delory, 2009, p. 14) el lúcido fragmento de Comenius en *Pampaedia*, que anticipa la inexorable misión de formación permanente del sujeto en la modernidad:

Así como el mundo entero es una escuela para toda la especie humana, desde su origen hasta el fin de los tiempos, de igual modo la vida es una escuela para cada quien desde la cuna hasta la tumba. No basta declarar como Séneca: “No hay edad para comenzar a aprender”. Debemos sostener que cada edad está destinada al aprendizaje, ya que no existe otra finalidad para cada ser, que no sea aprender a vivir en cuanto se vive.

En una mirada retrospectiva del proceso de biografización no es de sorprender que resalten unas zonas más iluminadas que otras, comprensivas de esos pasajes fundamentales de la vida de un sujeto anudados a rupturas o discontinuidades que dan lugar a transiciones en las que el trabajo biográfico, si se quiere, cobra mayor intensidad. Son esos momentos de la



existencia en la que la palabra de sí se traduce en performatividad biográfica, lanzados a los bordes del espacio social, portadores de la excepción de la regla, la anomalía o el margen, los cuales revelan paradójicamente la dimensión biológica y social de nuestras construcciones de identidad a lo largo del trayecto de existencia. Las situaciones que se presentan son del más variado tipo con múltiples causas y efectos, ya sea de orden laboral, o de las migraciones a escala local o global, o de las identidades de género, o de los sentidos de pertenencia a una nación, etnia o religión. Podría decirse, en casos como estos, la urgencia de la identidad en los bordes mismos de la sociedad pasa por un trabajo biográfico de alta intensidad:

El joven hombre o la joven mujer que experimentan la búsqueda de un primer empleo y los azares del acceso a la vida activa, el migrante sorprendido entre dos países, dos culturas, dos sociedades, el transexual o el transgénero en busca de una nueva identidad de género. Todos están sometidos a una necesidad de invención y de apropiación de sus trayectos, todos deben comprometerse en un proceso de construcción de su persona, movilizar sus recursos de subjetivación y de reflexividad, explorar las modalidades de sus relaciones con los otros en el espacio social; todos, en una palabra, deben proveer un considerable trabajo biográfico para vincularse entre ellos y con el mundo. (2015, p. 55).

En el universo de las relaciones laborales, es evidente que las transformaciones de todo orden que sacuden el mundo global en la modernidad avanzada imprimen su sello en el proceso de biografización de los trabajadores. En efecto, este se resiente de la contradicción que plantea, por un lado, un estado de relaciones laborales marcado por el desempleo temporal o de larga duración o del empleo precario, los salarios integrales, el recorte de las garantías de bienestar social, los contratos a término fijo y, por otro lado, la conservación de una matriz de narración biográfica lineal, continua, en sentido progresivo, difícilmente compatible con un relato factual comprobable en la vida de los individuos, de donde se desprende un aire de desconfianza consigo mismo, de amargura y resentimiento con los otros.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO CINCO

EL ESPACIO BIOGRÁFICO EN COLOMBIA A COMIENZOS DEL SIGLO XXI

El acontecer que rodea al historiador, y del que participa, quedará en el fondo de su exposición como un texto escrito con tinta mágica. La historia que presenta al lector constituye, por así decirlo, el conjunto de citas en este texto, y únicamente son estas citas lo que se presenta de una manera legible a todo el mundo. Escribir historia significa, por tanto, citar la historia. Pero en el concepto de citación radica que el correspondiente objeto histórico sea arrancado de su contexto.

Walter Benjamin. *El libro de los pasajes*

5.1. Un espacio plural y abierto

El país reflejado en las narrativas de escritores, artistas visuales, teatreros, cineastas, columnistas de prensa en lo que va corrido del siglo XXI, lejos está de ser aquel país enlutado y bucólico de los gramáticos en el poder (Deas, 1993) que prolongaron su hegemonía desde la naciente república decimonónica hasta mediados del siglo veinte, como también lejos del reino de lo real maravilloso llamado Macondo. Para ser justos, es eso en parte, pero es mucho más aún. Más allá de la epopeya macondiana, en efecto, la reciente narrativa testimonial en conjunto revela un país distante de la magia garciamarquiana, rebasado ya por el de la tragedia de una guerra interminable, el negocio criminal del narcotráfico, el insuficiente control del estado en la totalidad del territorio nacional, pero también el de la resistencia y la búsqueda de soluciones políticas al conflicto armado por parte de sectores civilistas y de la creación intelectual. No son otros los temas recurrentes



en las artes visuales, el cine, la literatura, y aunque cabe esperar mucho más todavía en el campo escolar, el inventario de proyectos, programas curriculares, biografías y memorias de experiencias educativas, señala una promisoría área de trabajo en la que se conjugan una política de la memoria y una antropología narrativa en una estrategia común de formación.

Por otra parte, la pluralidad de géneros discursivos aquí y en el mundo global de hoy no oculta un rasgo en común: la exposición, es decir, la aparición en espacio público de los asuntos concernientes a una vida que no teme revelar la intimidad, volviendo difusa incluso la frontera que separa el pudor y la vergüenza, la vivencia íntima y lo obscuro. Antes que ver en ello una simple manifestación de “voyeurismo posmoderno” o decadente, en cualquier caso, sobresale la pulsión de contar para explicar a través del relato las vivencias que han configurado una identidad individual o colectiva e impedir así que se hundan en la noche del tiempo pasado. El acto de contar importa menos por la finalidad de exponer un relato de reconstrucción de los hechos tal como efectivamente ocurrieron, sino en cuanto hace referencia a la permanencia del sentido atribuido a una experiencia dada en aquel que la ha vivido en carne propia, a la vez que restituye una voz de autenticidad afirmada en el modo de recordar. Gracias a dichos géneros mediante los cuales narramos a otros o a nosotros mismos las experiencias que hemos vivido y de cómo nos han moldeado, se produce la identificación con otro, que es condición indispensable tanto en el proceso de configuración del yo como en la apertura al mundo. Narrar las vidas es la ocasión de desplegar la infinita diversidad de que está hecho el mundo, es además un ensayo de reconocimiento de la variedad de modelos de existencia, del juego de matices en la dialéctica del bien y el mal, de las posturas éticas de la acción humana.

Narrar las vidas, ya sea las de hombres o mujeres célebres en la vida mundana, o las vidas minúsculas, más allá de las pulsiones narcisistas de sus autores, o de un gesto de desenfado ante nuestra condición de seres mortales, pone en juego el valor de un testimonio que es también el de muchos otros, sea de una familia o clase social o grupo étnico o generación, a la vez que saca a la luz las vivencias de lo pequeño y de la vida ordinaria. Por cierto, es en la superficie de la vida cotidiana donde tiene lugar la conversación que, dado ese peculiar crisol de percepciones, sentimientos, deseos y memorias, e incluso sin que seamos

plenamente concientes de ello durante la realización del intercambio oral, constituye por antonomasia la más común de las autobiografías en acto.

La eclosión de narrativas del yo en el mundo actual delinea un espacio biográfico cruzado por la intencionalidad de apresar el instante fulgurante de la vivencia que ha dejado una huella, un recuerdo. Dicho sea en palabras de Nietzsche: solo tenemos memoria de aquello que nos hiera. ¿Cómo se compone el espacio biográfico contemporáneo? En varios textos inscritos en el área general de estudios culturales (solo por asignar una etiqueta al uso), Leonor Arfuch ha desarrollado un enfoque transdisciplinario que retoma principalmente los conceptos centrales y la perspectiva de análisis de Bajtin para resaltar tanto el carácter intersubjetivo como la forma de comprensión de la propia vida. Aquí hacemos nuestro su método en un esfuerzo por delinear el espacio biográfico en Colombia donde se aloja la tendencia del uso creciente de las historias de vida en educación:

Un primer barrido de formas en auge –canónicas, innovadoras, nuevas-, podría incluir: biografías, autorizadas o no, autobiografías, memorias, testimonios, historias de vida, diarios íntimos –y, mejor aun, secretos-, correspondencias, cuadernos de notas, de viajes, borradores, recuerdos de infancias, autoficciones, novelas, filmes, video y teatro autobiográficos, el llamado *reality painting*, los innúmeros registros biográficos de la entrevista mediática, conversaciones, retratos, perfiles, anecdotarios, indiscreciones, confesiones propias y ajenas, viejas y nuevas variantes del show –*talk show, reality show*-, la video política, los relatos de vida de las ciencias sociales y las nuevas acentuaciones de la investigación y la escritura académicas (2007, p. 51).

El espacio biográfico designa no meramente un reservorio de géneros canónicos, cuyo origen remonta al siglo de Rousseau que vivió la apoteosis de biografías, autobiografías, memorias, diarios íntimos y correspondencias de hombres y mujeres ilustrados, sino más importante aún, un horizonte de inteligibilidad que permite analizar lo que puede ser leído como un síntoma: esa ebullición cultural, mediática y hasta política que caracteriza nuestro presente. El propósito de analizar el espacio biográfico no obedece, en consecuencia, a una voluntad historiográfica volcada a la comprensión del pasado, sino al hecho de problematizar la condición de la subjetividad contemporánea que abre un sitio al registro de

la voz en primera persona, la que rinde testimonio, haciéndose cargo de la valoración de la experiencia tanto individual como colectiva en medio de las condiciones cambiantes del presente histórico. Un contexto en el que se ve aparecer una nueva “intimidad pública”, expresada en otros tipos de “educación sentimental”, relaciones de pareja, de amor y amistad, estilos de existencia y testimonios de memorias traumáticas.

La relación que se establece entre espacio biográfico, memoria e historia, reclama ciertamente una perspectiva de análisis transdisciplinaria. Como afirma Arfuch (2014, p. 68):

una “teoría sin fronteras” donde la materialidad lingüística, literaria y narrativa dialogara con el psicoanálisis, la sociología, la semiótica, la filosofía política, la antropología, la estética, los estudios culturales. Propongo pensar los “espacios (auto)biográficos” en ese terreno, en relación con los otros significantes del título: la memoria y su dimensión sociohistórica, una cuestión de particular relevancia en cuanto a las narrativas del pasado reciente en la Argentina, que comparte la inquietud memorial con otros países de América Latina, como Chile, Colombia y también Brasil.

5.2. El retorno del testigo

Más que sobresaliente ha sido la labor descomunal del área de Memoria Histórica y de algunos otros sectores académicos dedicados a la investigación social, además de los múltiples esfuerzos localizados en diversos sectores de la sociedad civil por reivindicar la escucha privilegiada de las voces de las víctimas. Una labor aupada en la actual tendencia internacional que ha hecho del boom de la memoria y de las culturas del recuerdo un objeto de estudio de carácter interdisciplinario, con profundas implicaciones en el orden social, cultural y político. No obstante, en las instituciones escolares todavía se echa de menos una estrategia orgánica capaz de articular el conocimiento científico social sobre el pasado y el presente con fundamentos sólidos en una pedagogía de la memoria. Hace falta una estrategia educativa –expresada en lineamientos curriculares o no- que contribuya a hacer frente a la impunidad de los crímenes contra la humanidad por la vía de dar a conocer la memoria de las víctimas, formar en los ideales de justicia y democracia por la vía de hacer memoria de la injusticia, estimular la crítica y la investigación social en las aulas a través



de la divulgación de los informes judiciales y de comisiones de la verdad conducentes a la reparación y la dignidad histórica de las víctimas de la guerra. Para ello hace falta, más que nada, vencer las reticencias de los propios historiadores académicos hacia el testigo, de quien se recela a causa de la falta de garantía de las pruebas de verdad, asimiladas en demasía al documento escrito con exclusión de otras fuentes no escritas, incluso más próximas a las vivencias de los protagonistas.

Las tensiones que atrapan al testigo hoy en día, además de estar expuesto como ninguno a los vaivenes de los usos y abusos de la memoria, se hacen comprensibles en el marco de una tendencia cultural que rinde tributo a la vez a Mnemosyne y a una estrategia de olvido público, la que debe ser explicada en términos históricos y fenomenológicos. La hora actual de globalización de la memoria señala una “inflexión política”, dicho sea en los términos de Andreas Huyssen (2002, pp. 18-21), reflejada en una inflación memorialista alrededor del tema del Holocausto erigido como cifra del fracaso del proyecto de Ilustración que conlleva la reificación de la razón, y como metáfora de la memoria de otras historias traumáticas. Pero, simultáneamente, ella trae aparejado amnesia, capacidad de olvido y pérdida de conciencia histórica, en una suerte de *pas de deux* compulsivo, bajo el influjo del vértigo de las tecnologías de información y comunicación en tiempo real y del consumismo característico de las sociedades posmodernas o de modernidad tardía. Los casos históricos de la política contemporánea que procuran enfrentar la condena o absolución de los más atroces crímenes contra la humanidad muestran de forma asimétrica que, así como el “olvido manipulado” puede no ser visto exclusivamente en su lado negativo (dependiendo de quién es el que manipula y con qué propósitos), también el “olvido dirigido” que cobra forma en la amnistía (practicada por igual en regímenes políticos de derecha e izquierda) puede tener efectos justamente contrarios a las intenciones de sus defensores.

La represión o censura produce inevitablemente un discurso, como nos enseña Foucault. Mas también un discurso memorialista omnipresente, sostenido por una intensa campaña de marketing con un propósito deliberado de influenciar la opinión pública, puede generar otra forma de olvido, un olvido por agotamiento, diferente de la memoria manipulada de Ricoeur, como un “no querer saber nada más del asunto”. En este punto es cuando el foco intenso en la memoria del pasado puede bloquear nuestra imaginación del futuro y crear



una nueva ceguera sobre el presente, en cuyo caso es deseable “colocar entre paréntesis el futuro de la memoria para poder recordar el futuro” (Huysen, 2004, p. 4).

Un movimiento dialéctico semejante observa Todorov (2000, pp. 30-31) cuando reflexiona acerca de la relación existente entre memoria y justicia, eludiendo situarse ante la escogencia maniquea de los buenos usos y los abusos de la memoria, a partir de distinguir los conceptos de memoria ejemplar y memoria literal. La primera se define como potencialmente liberadora, en la medida en que procura construir un ejemplo y extraer una lección útil al presente, en tanto la segunda, llevada al extremo, conlleva el riesgo de que los acontecimientos recuperados permanezcan en un estado intransitivo, haciendo extensivas las consecuencias del trauma inicial a todos los instantes de la existencia, con lo que el presente queda sumido en las sombras del pasado.

Ciertamente en Colombia hoy pervive una memoria de la violencia, aun cuando no están dadas todavía las condiciones necesarias que permitan hablar de una política pública socialmente aceptada de construcción de una memoria colectiva con carácter “ejemplar”. Como quedó dicho atrás, el horizonte ha sido delineado, ya ha sido recorrido un tramo inicial, pero es mucho más el trayecto que aún falta por recorrer en una sociedad caracterizada por la multiplicación de violencias difusas encarnadas en múltiples grupos armados que coexisten al lado de una red de instituciones formales de la democracia moderna y del incremento de importantes sectores de la sociedad dispuestos a la defensa y expansión de la civilidad. Esto no equivale, sin embargo, a afirmar de tajo que Colombia sea el país de la amnesia colectiva y el imperio del olvido, como si la dinámica de las fuerzas sociales y políticas se produjera dentro de una cápsula del tiempo. Incluso antes de que fueran implementados más amplios canales de divulgación por parte de las organizaciones civiles y de defensa de los derechos humanos que no detienen su crecimiento, y de la labor ingente del centro de memoria histórica, además de la iniciativa de administraciones del poder local de importancia estratégica como Bogotá y Medellín con el desarrollo de programas sociales y la erección de museos o casas de la memoria en algunos pueblos y ciudades, un analista político (Vélez, 2003, p. 11) observaba años atrás:

En Colombia hay una pluralidad de memorias autobiográficas expuestas de manera privada o pública que, aunque no siempre expresan o representan una memoria colectiva ejemplar, sí permiten una recuperación parcial del pasado y la construcción de una memoria social, aunque esta no sea consensuada o dominante, pero sí hegemónica, dado que subsisten en la sociedad pese a que no cuentan con mecanismos amplios de difusión.

Comprender la función política de la narrativa es comprender que la guerra es también un duelo de relatos. Quizás hasta ahora han primado los testimonios del Estado, de los victimarios, de los medios de comunicación y de la academia, mientras las historias de la gente que ha quedado en medio del fuego cruzado no han hecho parte de los grandes relatos de la historia nacional. Pero mientras haya pulsión narrativa existe la posibilidad de ser y tener identidad, conforme a la tesis de que somos los relatos que contamos de nosotros mismos y los que nos han contado. El papel de la narrativa en el escenario de la política se concreta en un medio para construir convivencia y lograr la paz nacional, y éste es el propósito que se ha impuesto un proyecto de intervención y escritura social dirigido a “encontrar vías, tácticas, estrategias, para decir, para resistir, para contar lo que no se puede o no se ha querido relatar” (Franco, Nieto y Rincón, 2010, p. 7), y habría de tomar cuerpo en la creación del Banco de Historias: una Iniciativa para el fortalecimiento de la sociedad civil en Colombia, como resultado de una alianza entre diversas entidades de carácter público y privado.

La producción, recopilación y circulación de los relatos surgidos de los más diversos estratos sociales, niveles de escolaridad y regiones del país, dibuja así una geografía testimonial y una sociología narrativa que con sus voces y sus modos propios de hilvanar los recuerdos contribuye a vencer la amnesia amparada por el relato oficial y dar a conocer otra Colombia. Y con ello, este tipo de narrativa marca un giro epistemológico en tanto designa la aparición de un nuevo sujeto productor de un tipo de conocimiento situado de entrada fuera de la academia y del discurso oficial, cuya cadena de generación atraviesa varias etapas: relatar, escuchar, transcribir, volver a relatar, armar el texto, para dar cuenta de la razón de ser y el estado de relaciones de poder, mediatizadas por el lenguaje, en la vida cotidiana de la gente del común que ha vivido en medio de la guerra. En la relación

que se teje entre el narrador oral, el transcriptor y armador del texto, se configura un campo de mediaciones que abre un espacio coral característico de una escritura que aspira a la reapropiación de una historia común. El carácter híbrido de la escritura testimonial transgrede las categorías literarias tradicionales e impone nuevas condiciones de recepción y de circulación, empezando por destacar un sujeto de enunciación en primera persona que ha de ir construyendo una identidad al tiempo de hallar los medios de expresión adecuados al objeto de narrar las experiencias vividas. Mientras se comparten los momentos de emergencia de dichos relatos, se hace difícil impedir el traspaso de la frontera invisible instaurada entre el acto de narrar asumido como un objeto literario, y su instrumentalización como un medio de catarsis colectiva o terapia psicológica. Es claro que con el género del testimonio se está frente a una puesta en juego lingüístico que revela los vínculos que se establecen entre el dominio de la lengua, la posición social y el poder.

Estos relatos, que forman parte de la categoría del testimonio, y en general de toda escritura que pretende “hacer hablar al otro”, implican de facto diversas estrategias para transcribir la presencia de dos lenguajes sociales en el seno de un mismo texto. En la relación entre el transcriptor, o mediador, y el testigo, se juegan por lo tanto las modalidades de una toma de conciencia de un lenguaje por otro, y de unas relaciones de fuerzas que se instauran entre ellos por este canal. La escritura testimonial es el crisol de un sincretismo lingüístico, y cada relato remite a un estado de la negociación entre unos equilibrios inestables y precarios, sometidos a constantes recomposiciones y renegociados sin cesar. Esta dinámica pone así a la práctica testimonial en el centro del manejo de las relaciones de fuerzas entre diversos lenguajes y clases sociales (Estripeaut-Bourjac, 2010, p. 174).

5.3. El ojo ilustrado

En el campo del arte la representación de la violencia no se explica a partir del influjo de una presunta corriente vanguardista sino que se remonta en el tiempo hasta coincidir con el surgimiento mismo del arte moderno en Colombia. Ciertamente, desde Alejandro Obregón, pasando por Luis Caballero, Fernando Botero, Débora Arango, hasta los artistas jóvenes de hoy, el cuerpo de la violencia no ha dejado de aparecer en lienzos, esculturas, murales e



instalaciones, ya sea en escenarios callejeros o en galerías y museos. En las obras de los artistas visuales de más amplio reconocimiento en el mundo del arte nacional e internacional, se percibe la huella de un desgarramiento como la expresión misma del frágil equilibrio entre la belleza y el horror que caracteriza la historia inmediata del país. De hecho, el tono general de estas obras oscila entre la expresión contenida de un sentimiento y la abierta manifestación pública, entre el enmudecimiento y el grito, entre el cuidado del detalle estético y el gesto irónico, a partir de una investigación de campo basada en las entrevistas de testigos, la recolección de objetos indiciarios, útiles cotidianos y las voces, como señas de identidad de las víctimas. Es notoria en muchas de estas obras al empleo recurrente de figuras icónicas que se repiten, o de objetos indiciarios o materiales reciclados, en los que alternan tonos y matices de color que expresan estados de ánimo o posiciones, acaso dando crédito a las palabras sardónicas de Beatriz González: “a los colombianos nos gusta que nos repitan” (García-Moreno, 2010).

Al cabo de 50 años de incansable labor artística, la pintora Beatriz González no ha cesado de sacudir la sensibilidad de los espectadores mediante una variedad de recursos artísticos originales que instilan ironía, parodia, indignación, compasión. El aniversario merecía, por supuesto, una muestra retrospectiva de su obra con un título justo, *La comedia y la tragedia*, que reunió una extensa colección de objetos, dibujos, pinturas sobre láminas de metal o en maderas o telas, a través de un recorrido dividido en cuatro fases: los años de formación que dejan ver el gusto por una paleta un tanto extravagante con tonos fuertes y el ejercicio académico de reconocimiento de los maestros clásicos en la historia del arte, singularmente “las *vermeerianas*”; la apropiación de la fotografía y el registro de los detalles de imperfección que media entre las imágenes originales y las reproducidas; el tema del gusto y la apariencia en la selección y uso de muebles y objetos decorativos en el espacio doméstico, que vincula la exploración de los imaginarios populares al *kitsch*, deleitándose con los colores de la desmesura, como corresponde a una sociedad de la desmesura como la colombiana; finalmente, el predominio de una paleta sombría que se afana por expresar la intensidad del drama actual de Colombia, alternando series como la de los ahogados, la del rostro embriagado del decadente presidente Turbay, la de las mujeres llorando que ocultan los rostros con sus manos.

Con la iniciativa de Doris Salcedo, Beatriz realizó una intervención en espacio público que demandó la reproducción de alrededor 9000 lápidas con ocho prototipos diferentes instaladas en las tumbas empotradas en los columbarios del cementerio central de Bogotá antes de que fueran demolidas por la administración distrital. En ellas fueron dibujadas siluetas negras que se van desvaneciendo, volviéndose grises, hasta convertirse en una línea que estalla y desaparece. La autora explica que así como en el pasado colonial que se prolonga en el siglo XIX, cuando los cargueros llevaban a los viajeros a sus espaldas por los difíciles caminos de la abrupta geografía colombiana, en los siglos XX y XXI se transportan los muertos en distintos soportes: en plástico, telas de lona y hamacas. La idea de repetición de las figuras icónicas subraya la condición necesaria de una memoria que impida que los testimonios de los testigos se desvanezcan como las siluetas, igual como se desvanecen las noticias informativas en el instante mismo de su transmisión a través de los medios de comunicación. La obra fue bautizada con el bello título “Auras anónimas”.

A raíz de la conmoción nacional desatada con la toma y consecuente destrucción del Palacio de Justicia –que arrasó con la cúpula de las supremas cortes de juristas y de todos los moradores habituales y ocasionales del edificio, amén de un número dudoso de desaparecidos, en las fechas aciagas del 5 y 6 de noviembre de 1985-, la artista vivió un viraje radical que la ha llevado a reconocerse dentro del llamado “arte político”, si ha de entenderse como tal el arte que plantea los interrogantes esenciales que conciernen a la condición humana en el tiempo que nos tocó vivir. Mientras contempla un autorretrato llorando que oculta su rostro con las manos, en un gesto semejante al de las mujeres víctimas de la guerra que en adelante no dejó de plasmar en retratos de tonos azulados, Beatriz exclama: “¿Por qué llorar si ya reí?” (García-Moreno, 2010).

Doris Salcedo frecuenta en su ambiente de silencio la lectura de Walter Benjamin a quien considera uno de sus filósofos de cabecera, de quien rescata la idea del artista que comparte con el historiador el compromiso de narrar la historia de los vencidos, para trazar la imagen de la memoria olvidada o censurada que emerge de los escombros del pasado gracias a un golpe de ruptura, y toma conciencia para sí del recuerdo tal como éste relampaguea en un instante de peligro -un gesto que evoca el célebre *Ángelus Novus* de Paul Klee elegido por el filósofo como la imagen representativa de la historia. En el acto de recibimiento del

Premio Velásquez en el Museo del Prado el 5 de mayo de 2010, bajo *Las Meninas* de Velásquez, la artista recordó en estos términos dicha inspiración como una verdadera poética de su arte (García, 2010):

El arte nos da tiempo para compadecernos del sufrimiento de todas las personas [...] Las experiencias que trato de señalar en mi obra no son anécdotas ni experiencias directas de la vida. Son solo el recuerdo de dichas experiencias, siempre evanescentes, son el vacío generado por el olvido.

Doris Salcedo es autora de obras como *Shibboleth*, la instalación creada para la Tate Modern Gallery de Londres, consistente en una imprevista grieta irregular que atraviesa el vasto espacio de la sala como una metáfora visual de la brecha existente entre el llamado primer mundo o de los países ricos y el tercer mundo o del resto del planeta, como también de la segregación racial, sexual, de inmigrantes e indocumentados. *Shibboleth* en hebreo alude a exclusión.

Atrabiliarios, una palabra cuya etimología en latín designa *atra*: negra, *bilis*: cólera, consiste en una serie de zapatos, en su mayoría de mujeres, empotrados en pequeños nichos de madera sellados de frente con una fibra animal traslúcida cosida con hilo quirúrgico, que enuncia la asociación con la idea de suturar las heridas y cicatrices que reclama el cuerpo social. Es el resultado de un intenso trabajo de campo basado en la recolección de objetos domésticos e íntimos y en entrevistas con mujeres viudas de víctimas de masacres en diversos lugares del país.

A raíz del asesinato del humorista político Jaime Garzón -y reconocido mediador en conversaciones de paz de las guerrillas con agentes del estado- a manos de sicarios al servicio del paramilitarismo coludidos con oficiales del ejército nacional, Doris convocó una multitudinaria manifestación de dolientes que en un tramo de 150 metros de la pared de enfrente de la casa del humorista colgaron 5.000 rosas inclinadas al suelo en un gesto alusivo del marchitamiento de la vida. Esta frágil y efímera instalación en memoria de quien fuera el emblema de la risa, en realidad pasó por tres momentos diferentes: el primero, una semana después del crimen; el segundo, al cumplirse el primer mes; y el tercero durante la celebración del primer aniversario, una ocasión en la que fueron regadas

45.000 rosas a lo largo de una línea de cuatro kilómetros y medio, siguiendo la ruta del último recorrido de Garzón hasta el lugar donde fue inmolado.

Plegaria muda es una instalación conformada por alrededor ciento veinte unidades casi uniformes aunque de dimensiones variables, que consisten en dos mesas de madera decolorada y superpuestas a través de una gruesa capa de tierra y materia orgánica que constituye el suelo nutricio de filamentos de césped que brotan entre las hendiduras de la madera como un testimonio irreprimible de vida rodeado de un silencio sepulcral. Y no es simplemente un tropo retórico, pues a ojo de buen cubero se descubre precisamente un paisaje de sepulcros. Son los sepulcros que evocan los de los ausentes que no contaron con la gracia de un ritual de duelo, los miles de jóvenes desaparecidos en Colombia a manos del ejército oficial enredado en un juego macabro de recompensas por la mayor cantidad de presuntos guerrilleros caídos en combate, mal llamado con el eufemismo “falsos positivos”, como también de las decenas de miles de vidas precoces frustradas en los suburbios de Los Ángeles y las grandes urbes modernas de Occidente. A diferencia de sus obras precedentes, en esta no son visibles los objetos, vestidos, muebles u otras señales que delatan a sus poseedores ya convertidos en víctimas, solo vemos el despojo que señala el límite radical que impone la muerte. En la presentación del catálogo de la exposición en UNAM, México (Salcedo, 2011), la artista marca el tono de la tragedia:

Considero que Colombia es el país de la muerte insepulta, la fosa común y los muertos anónimos. Por ello es importante destacar cada túmulo de manera individual para así articular una estrategia estética que permita reconocer el valor de cada vida perdida y la singularidad irreductible de cada tumba. Cada pieza, a pesar de no estar marcada con un nombre, se encuentra sellada y tiene un carácter individual, como indicativo de un ritual funerario que tuvo lugar. La repetición implacable y obsesiva del túmulo, enfatiza la dolorosa repetición de estas muertes innecesarias. Y creo que la repetición también enfatiza el carácter traumático de estas muertes que son consideradas irrelevantes por la mayoría de la población. Al individualizar la experiencia traumática, por medio de la repetición, espero que esta obra en alguna medida logre evocar y restituirle a cada muerte su verdadera dimensión y así permitir el reingreso a la esfera de lo humano, de estas vidas desacralizadas. Espero que a

pesar de todo, incluso en condiciones difíciles la vida prevalezca... como sucede en Plegaria Muda.

La concepción crítica de la memoria, y con ella de la función del arte como testigo de su época, está encerrada en la noción *forgetful memory*, memoria olvidadiza, que apunta a romper el círculo vicioso de la inútil venganza, donde “el pasado se presenta como nuestro inminente futuro, todo sentido del presente se consume en las memorias del pasado, y el miedo constante oscurece tanto el presente como el futuro”. La memoria olvidadiza se articula a la noción positiva de duración que hace que por medio del arte el espectador acceda a una experiencia otra que perdura y resguarda de la finitud del tiempo y de la diferencia. Interrogada acerca de por qué permanecer en medio del caos al cual se enfrenta con la inteligencia silenciosa de la estética, la artista responde sentenciosa: “Yo soy un testigo. Yo debo estar aquí para testificar. De otro modo, ¿qué razón tengo de existir?” (Feitlowitz, 2012).

Una frase que hace eco a la célebre afirmación de Susan Sontag a propósito de la función de la fotografía en la toma de conciencia pública sobre la catástrofe: “Yo no puedo ser inocente cuando he sido testigo”. De todo el caudal masivo de imágenes desatado por la televisión, el cine, la industria de video, característico de la época contemporánea, la fotografía se adecúa bien a la reconstrucción del recuerdo en cuanto constituye simultáneamente un medio compacto de memorización y un modo expedito de comprensión: la fotografía cumple el papel de una cita en un texto, una máxima o un proverbio, así como cada quien almacena cientos de fotografías disponibles en una especie de “archivo mental” para su uso discrecional en un momento inesperado. En particular, las fotografías de imágenes de las atrocidades y crueldades de las guerras poseen la doble función de ilustrar, ya sea en cuanto índice del registro de los hechos, o en cuanto medio de inferencia o prueba de verdad en el proceso de desvelamiento e interpretación de lo acontecido. Desde el punto de vista de la recepción por parte de los espectadores, contemplar dichas imágenes deja al descubierto los más disímiles sentimientos que oscilan desde la compasión hasta la lascivia, puesto que las imágenes dicen: “esto es lo que los seres humanos se atreven a hacer, y quizá se ofrezcan a hacer, con entusiasmo, convencidos de que están en lo justo” (Sontag, pp. 98, 133).

Aparte de la reportería gráfica relacionada directamente con el seguimiento de las acciones militares a través de los medios de comunicación, un grupo menor de fotógrafos ha ido más lejos en la articulación de propósitos de investigación social e impacto político con alcances estéticos, lo que les ha merecido un justo reconocimiento para que les sean abiertas las puertas de ciertas galerías o salas de exposición artística –valga mencionar los nombres de Jesús Abad Colorado, José Luis Rodríguez Maldonado, Natalia Botero, Alveiro Lopera, para citar solo algunos nombres entre los más renombrados. A la manera de una apostilla reveladora del compromiso del artista-testigo, Jesús Abad se autodefine como el reportero gráfico de los pequeños detalles en medio de los crímenes de guerra, y sentencia con picardía: “aquí tienen ustedes un reportero gráfico que, por muchas razones, aprendió a ver con sus dos ojos, pero que enfoca con el ojo izquierdo, porque está más cerca al corazón” (Giraldo, 2011, pp. 16-32). En la presentación del libro *Mirar de la vida profunda* (2015) que recopila una muestra importante del archivo fotográfico de la guerra a lo largo de 25 años, el curador Álvaro Sierra llama la atención sobre la constancia en el afán de sistematicidad:

Clic tras clic, Jesús Abad Colorado se dedicó a construir una memoria fotográfica de la guerra desde el punto de vista de las víctimas [...] Retratadas día tras día por una mirada sistemática, entre la sociología y el documental que, con los años, ha producido la galería visual más completa de la dignidad y la indignidad humanas que han marcado la historia reciente de Colombia (p. 16).

El archivo de las imágenes del duelo de las víctimas no puede ser sino en blanco y negro, “por respeto y por estética”, como confiesa su autor:

Casi todo lo que tiene que ver con situaciones de guerra y dolor, prefiero presentarlo en blanco y negro por respeto y por estética. Es el carácter que aprendí a ver con el paso de los años y donde el color muchas veces molesta. Es además un ejercicio más universal para hablar de hechos que tienen que ver con nuestra memoria. En los retratos de personas, creo que el blanco y negro tiene más personalidad y creatividad. A veces trabajo en color, pero tiene que ver con la riqueza de los escenarios que visito (p. 38).

La excepcional condición de testigo encarnada en la figura del sujeto fotógrafo, plantea el difícil reto de conciliar la naturaleza objetiva, veraz, del documento gráfico, y la sensibilidad de quien mira a través del ojo de la cámara, buscando el encuadre perfecto, en el instante preciso y con talante ético. La realización de este equilibrio perceptivo en Jesús Abad es explicado así por la curadora Carolina Ponce de León (p. 45):

Como testigo de testigos, Jesús Abad Colorado enfoca su lente en todas las expresiones humanas, desde el dolor inocente de un niño hasta la crueldad implícita en cuerpos mutilados. Las fotografías más directas cumplen con objetivos informativos que responden a preguntas básicas como: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? Luego, están las imágenes que trascienden lo documental y que captan no solo lo que ocurre en el primer plano –la esencia de la noticia-, sino también los signos más subrepticios e inesperados que el fotógrafo halla en una mirada, en un gesto, en el lenguaje corporal de sus sujetos, en objetos abandonados, espacios deshabitados y en grafismos inscritos en muros o cuadernos.

Desde otra orilla, la mirada lancinante de un fotógrafo empírico -formado en la escuela de las violencias callejeras de Medellín, precoz aprendiz en el oficio de plantar cara a la muerte que seguía como sombra su cuerpo frágil sostenido en pie a ritmo de punk y alcohol barato-, ha legado un archivo histórico de imágenes tomadas por aquel que era “como si mirara para adentro y así mismo fuera capaz de tomar la foto para afuera” (Buitrago, 2015, p. 99). Una colega suya, Natalia Botero, describe así las fotos de la guerra captada a través del ojo de la cámara de “el 9”:

Esa mirada que él tenía con los victimarios no era porque tuviera una afinidad con la guerra, sino por su irreverencia punkera. En esas fotos se le veía más fuerza y mayor potencia. Yo creo que el tema de las víctimas para él era más difícil de encarar, por su timidez. A él no le daba pena hacer fotos de un militar, de un paramilitar o de un guerrillero, porque era casi como desafiándolos, era como si les dijera: “Vea hijueputas que los voy a exponer porque yo también tengo un arma que es la cámara”. Esa era su posición y se arriesgaba más. Él llegó a hacer fotografías de ellos que yo no hubiera sido capaz de hacer (p. 106).



Muchos años después de los inicios de su carrera artística como un brillante dibujante e inquieto por la imagen fija de la fotografía, Oscar Muñoz no ha cesado de interrogar y experimentar con los más impredecibles materiales relativos a los procesos de desaparición y reaparición de las imágenes. El camino quedó señalado desde el acto de creación de un modo de representar imágenes sobre una superficie plástica en *Las cortinas de baño*, una obra que pone a prueba la representación de las posturas normales del cuerpo del bañista a medida que van siendo difuminadas por acción del vapor de la ducha. A partir de allí, en las más diversas e inverosímiles superficies y haciendo uso de materiales como el agua, el polvo de carbón, el aliento y el vapor, construye una obra deconstruccionista que pugna por desvelar las atrocidades e infamias de nuestro tiempo: los millones de desplazados del campo a la ciudad, los desaparecidos, los N.N., los prisioneros, los cuerpos flotantes en los ríos. En *Aliento* el montaje de media docena de espejos circulares de acero inoxidable adosados a la pared, tiene como finalidad producir el efecto de desvanecimiento de la propia imagen del espectador al momento en que éste sopla sobre la superficie, y se ve aparecer repentinamente el retrato de una persona innominada, que corresponde a la fotografía de una persona desaparecida, seleccionada al azar entre centenares de fotografías de desaparecidos publicadas en los diarios. Descubrimos, pues, como espectadores, la imagen de un yo que es otro, un otro que ya no existe, que es en realidad un fantasma, o un desaparecido (Jiménez, 1997, pp. 20-27).

La trayectoria de una obra construida a partir de una lúdica secreta desde la elección fundamental de los materiales de trabajo hasta la inadvertida ocupación de espacios y el compromiso no solicitado al espectador de descubrimiento por sí mismo, es caracterizada así por Santiago Mutis Durán (2014, p. 45): “En cuatro décadas hemos visto a Oscar Muñoz trabajar en la ciudad de su infancia. Y siempre ha querido mostrarnos lo mismo, que nos obsesiona a todos: cómo trabaja el tiempo, cómo trabajan la muerte, la memoria, la vida...y los asesinos”.

También como Muñoz, Erika Diettes trabaja la fotografía sobre superficies acuáticas, así en *Río Abajo* las prendas u objetos de pertenencia de los desaparecidos flotan en aguas transparentes que inspiran a la vez la idea de pureza y la fragilidad de la vida:

Después de tener estas primeras imágenes sentí la necesidad que el proyecto fuera transparente. A medida que me encontré con sus elementos entendí que lo que estaba fotografiando era el retrato de un fantasma. Y llegué a la idea que las imágenes tenían que ser impresas sobre vidrio. Que fueran de tamaño monumental, grandes, ruidosas, que generaran impacto, que fue lo mismo que yo sentí con toda esta historia, pero a la vez quería que tuviera cierto sentido de fragilidad y de efímero (Gualteros y Simbaqueba, 2012, p. 128).

El recurso de la cámara fotográfica y de video borrando límites y estereotipos en una creación artística plena de originalidad estética y compromiso, ha alcanzado las más altas cotas en la obra de Juan Manuel Echavarría. Al momento de cumplir cincuenta años de edad, Juan Manuel se encontraba dedicado a la creación literaria de ficción, la cual juzga como un tributo a la pasión de la metáfora y la imagen, pero a partir del giro radical que lo empujó a fijar su mirada a través del ojo de una cámara sintió como si despertase de un sueño o de un coma profundo. Dicho despertar coincide también con dejar atrás las composiciones textuales oníricas, al estilo de Ray Bradbury, para sumergirse en la exploración de la violencia por medio de la metáfora, utilizando el instrumento técnico de la fotografía o el video para captar el horror oculto tras la apariencia de la belleza, asumiendo a plenitud una ética del artista comprometido con los dramas humanos contemporáneos que han de llevarle a ponerse al lado del otro.

A lo largo de los años ha dirigido talleres artísticos con víctimas y victimarios de la guerra en Colombia, en el marco de un programa de memoria histórica y reconciliación que derivó en el montaje de la exposición *La guerra que no hemos visto*. Estas pinturas que narran los episodios característicos de una confrontación que ha desbordado los umbrales mínimos del respeto por la humanidad del otro, sorprenden al espectador ciudadano quien en su perplejidad no tiene más que afrontar el desafío de hasta dónde está implicado en esta guerra que creía no incumbirle, que sin duda existe y lo circunda, aun cuando la veía lejos de su entorno, tal vez allá en las selvas y montes que han sido y son ingobernables. Estas pinturas nos hacen ver la guerra que no hemos visto y, por ello mismo, nos ofrecen el verdadero rostro de la indiferencia que enmascara la naturalización de las violencias, tanto más letales cuanto más anónimas. En *La María* (2000-2001) la guerra sutilmente hace



presencia a través de la evocación del secuestro de decenas de personas, hombres y mujeres presuntamente de clase alta asistentes a la misa dominical en la parroquia nombrada de la ciudad de Cali en el oeste del país. Durante el tiempo de cautiverio, las víctimas afianzaron lazos de solidaridad y camaradería mediante la realización de inverosímiles rituales y el ejercicio de prácticas de contemplación del mundo natural y de sociabilidad, fundadas en pequeños detalles, nimiedades e insignificancias sin duda despreciables en la vida ordinaria. Aquí el ojo del artista se solaza en ellos, al reunirlos en una serie de estuches o camafeos, haciendo uso de cajas de casetes que contienen escarabajos o dibujos o trazos simples como marcas del tiempo que transcurre.

Como anónimas o sin nombre son también las lápidas adornadas y veneradas en el cementerio de Puerto Berrío, en cuanto expresión de un rito espontáneo de plegaria colectiva que extiende un manto de protección eterna a los cadáveres escogidos de las aguas del río Magdalena, convertido en una fluente fosa común, en la obra *Réquiem NN* (2012). Años atrás el artista ya había realizado el montaje de *NN* con maniqués descoyuntados que dejaban al descubierto las muescas oxidadas, sus superficies cuarteadas evocadoras de heridas o desgarramientos imperecederos, como cuerpos mutilados. En *Corte de florero* (1997) despliega la más corrosiva ironía sobre la tradición de violencia sobre los cuerpos tomando como referente los dibujos de la colección de la flora de la Expedición Botánica adelantada por la Ilustración borbónica en las postrimerías del dominio colonial español, con base en el engranaje de restos óseos que componen especies emblemáticas de la rica diversidad botánica del país, con su respectiva nomenclatura que hace honor a la taxonomía de Linneo: *orquis mordax*, *orquis lugubris*, *anthurium mutilatum*, *anthurium nefandum*, *catleya cruenta*, *passiflora violata*, *drácula nosferatu*... Según confesión del autor, esta obra fue inspirada en la lectura de las descripciones de ritos de muerte atroz como variante extrema de la deshumanización de la violencia en Colombia, objeto de análisis en las investigaciones de la antropóloga María Victoria Uribe (Reuter, 2005, p. 3).

La "O" es una serie de fotografías de edificios escolares derruidos que la selva se ha ido tragando en alrededor veinte veredas situadas en su mayoría en los Montes de María, una serranía localizada en el norte del país asolada por la guerra por lo menos desde hace cuatro



décadas. La serie consta básicamente de la imagen repetida de un tablero ruinoso al fondo de una pared por cuyas grietas se cuele la vegetación feraz del trópico, razón por la cual se justifica asignar un nombre idéntico con leves variaciones a la sucesión de los cuadros: silencio...con árbol, con luz, mustio... Silencio absoluto. El título de la obra reivindica la letra apenas visible entre las otras vocales pintadas a colores que parecen escapar del tablero, a pesar de la humedad y el paso del tiempo, aun cuando solo días después el artista descubrió que en ese tablero silencioso se asomaba una frase casi invisible escrita hacia ya buen tiempo. La frase decía: “lo bonito es estar vivo”.

La mirada compasiva enfrentada al vacío de las aulas como testimonio de una ausencia que hace visible la huida ante el avance del terror, se expresa igualmente en la serie “*Escuela Nueva*” que reúne los cuadernos a medias ilustrados por los niños al momento del asalto de un grupo armado innombrado, recolectados azarosamente por el artista como restos de naufragio. Al modo de los clásicos manuscritos iluminados, las páginas rescatadas sobresalen desde un fondo blanco resplandeciente, y puede acaecer el milagro de que las representaciones de los peligros inverosímiles que acechan a los niños en las imágenes del texto –osos, cobras y leones- se transformen en la idea misma de desesperanza y frustración de una generación entera. Entonces el espectador llora por el niño que todos llevamos dentro. Los niños invisibles fueron testigos a su pesar, como también lo fue *El Testigo*, ese caballo blanco, fantasmagórico, que mira fijo e interrogativo a la lente de la cámara en medio de un campo yermo, como si fuera el presagio mismo de la muerte.

Además de la fotografía, Echavarría emplea el video artístico como un soporte tecnológico para recuperar la voz de los que no tienen voz, eso es el ejemplo del polisémico título *Bocas de Ceniza*, en donde converge la tradición oral afrodescendiente con el relato del dolor y sufrimiento de las masacres del tiempo reciente. Con una pureza técnica representada en enfoques de primer plano frente a una cámara fija que inspira intimidad emocional, los bardos narran mediante canciones conmovedoramente simples los motivos de desesperanza inmemorial, al tiempo que rinden un testimonio de sobrevivencia que trasciende el pasaje del horror en las trémulas voces de la memoria:

Voy a contarles una triste historia / La que a nosotros nos sucedió /
Donde muchas personas murieron /
Y eso es lo que me da dolor.

(Dos hermanos).

O también:

Ay Juradó no me hagas más sufrir / que me muero de dolor y no puedo resistir / En
Colombia el éxodo es masivo / no se respeta al niño, ni al mayor.

(Luzmila Palacio).

O también:

Recuerdo que el dos de mayo / fecha que no olvido yo /
pasó un caso en Bella Vista / el mundo entero se conmovió (bis) /
Cuando yo entré a la iglesia / y vi la gente destrozada /
se me apretó el corazón / mientras mis ojos lloraban (bis).

(Domingo Mena)

[Disponible en http://jmechavarria.com/text_bocas.html].

Así como el testimonio oral de los sobrevivientes de la segunda guerra mundial permitió caracterizar una “era del testigo” (Wieviorka), que se explaya tanto en la lúcida y dramática literatura de Primo Levi, Jorge Semprún, Paul Celan y tantos otros, como en la recopilación de objetos e íconos que nutrieron desde entonces los museos y monumentos del Holocausto esparcidos por el mundo, hoy las imágenes fotográficas ocupan el primer plano de una narrativa testimonial de los excluidos y sin-lugar, conforme a la tesis de Arfuch (2013, p. 25):

Es la fotografía la que parece tomar hoy a su cargo el sufrimiento mudo del presente que padecen poblaciones enteras, sea en el ojo del reportero gráfico o del artista –o en su cada vez más frecuente confluencia-, haciendo de las imágenes una narrativa a la que siempre le faltará la singularidad biográfica. Relatos contra imágenes –desgarradoras-, cuya proliferación plantea no pocos dilemas éticos y estéticos, y que trazan también el

margen de los que quedan afuera –fuera de su tierra natal en forzadas migraciones, fuera de una tierra de acogida, en campos de refugiados, fuera de las “cuentas” de los que cuentan.

5.4. Escrituras errantes

Por años se ha extendido la polémica acerca de la génesis y el carácter original de la narrativa testimonial americana, en la cual se reconoce la mezcla de géneros con raíces en la crónica periodística, el informe etnográfico, el relato sociológico, y deja ver las diferencias marcadas respecto a la literatura de testimonio surgida en la Europa de posguerra. Así cabe discernir los acuerdos y desacuerdos en torno a los rasgos específicos propios de la “literatura testimonial” considerada como género literario, en tanto la historia oral y los relatos de vida son tomados como metodologías de investigación. Bustos (2010, p.12) propone salvar el impasse por la vía de agrupar ambos géneros narrativos en un denominador común bajo la categoría “actos de la memoria”. Lo esencial para este autor reside en el hecho de que el testimonio o acto de memoria hizo posible que el testigo retornara a la historiografía (en cuanto historia de la memoria), y se reabriera el debate que aboga por asignar el crédito debido a la historia oral y, con ella, a la voz del testigo en el discurso histórico. El testimonio funda su razón de ser en que “desprende de la huella vivida un vestigio de ese rastro, y ese vestigio es la declaración de que aquello existió”.

Una rápida ojeada a la génesis de la narrativa testimonial en América Latina remite invariablemente a la obra pionera de Miguel Barnet, *Biografía de un cimarrón* (1979), que allanó el camino para la pronta acreditación del género en el campo cultural internacional mediante el Premio Casa de las Américas desde 1970. *Biografía de un cimarrón* se inscribe en la tradición de la literatura hispánica de la picaresca, que construye un perfil del protagonista narrador respondiendo a un ser marginal, humorista plebeyo, un antihéroe, en tanto el autor se desdobra en presentador (Barnet autor de la introducción, notas de texto y glosario final) y narrador (Montejo el cimarrón relata su historia de vida). En los ensayos que prolongan su obra de creación, Barnet explora la posibilidad de una armoniosa conciliación entre la forma discursiva literaria y la no literaria, mediada por la entrevista etnográfica, que implica el desvanecimiento de la figura dominante del autor a cambio de



dar prioridad a la comunicación eficaz con el entrevistado, el conocimiento del contexto y la destreza en la captación de los detalles de la situación y modulaciones del habla. A contracorriente de cierta historiografía que resalta las estructuras por encima de los gestos y las pequeñas acciones de los actores, en la novela testimonial de Barnet se asiste a la celebración de un pacto ecléctico entre el investigador y el poeta: del primero se hace uso de los métodos en la recolección y análisis de datos, y del segundo se despliega la sensibilidad en la urdimbre de una trama narrativa que es la vida.

Pero es con *Los hijos de Sánchez* de Oscar Lewis que se ha marcado la largada, a despecho de su naturaleza científica antes que literaria, dada su fuerza anticipatoria mediante la aproximación interdisciplinaria de un objeto que es asumido como “testimonio de la realidad”, dando cabida a la antropología, la etnografía, la historia, la sociología, el periodismo que hace eco del *New Journalism* norteamericano. De esta escuela retoma justamente los cuatro procedimientos de escritura que son hoy todavía emblemáticos en el trabajo de la crónica, las narrativas históricas o etnográficas y de cierta literatura: la construcción escena por escena, la recreación fidedigna de diálogos junto con la atención en lo que se dice y cómo se dice, el punto de vista enunciado en tercera persona, la pasión por el detalle en las descripciones. En estas páginas anida ya un concepto de lo híbrido, que más luego será de uso corriente en los enfoques analíticos de la crítica cultural, como es el caso de Néstor García Canclini, y más ampliamente de la corriente de estudios culturales y poscoloniales. Desde la introducción es manifiesto el énfasis por acceder a una perspectiva conceptual de antropología de la pobreza, de tal modo que son enunciados “alrededor de cincuenta rasgos” propios de una cultura de la pobreza, vista aquí a través del lente de aumento del barrio Bella Vista del centro de México D.F., pero igual puede ser apropiado como instrumento de observación en cualquiera otra ciudad del llamado “tercer mundo”. El autor también celebra “el uso de una nueva técnica por la cual cada uno de los miembros de la familia cuenta la historia de su vida en sus propias palabras”, con el auxilio de ese artefacto tecnológico que paulatinamente habrá de relegar a un segundo plano el uso del diario de campo o del cuaderno de notas, haciéndole exclamar alborozado: “la grabadora...ha hecho posible iniciar una nueva especie literaria de realismo social” (Lewis, 1965, pp. 22, 24).



La evolución del género testimonial ha marchado al compás de los cambios del discurso literario en general que ha visto la incorporación de una serie de procedimientos que vinculan la literatura con otros campos culturales afines. En estos textos se perciben rasgos como el humor, la parodia o la ironía, alternando con recursos cinematográficos, canciones populares, técnicas del collage, comics, folletines detectivescos, que articulados a las necesidades expresivas de la dinámica social han permitido el florecimiento de la crónica, el diario personal, la autobiografía (Moraña, 1997, p. 122). Para esta autora la noción de literatura testimonial es ante todo literatura de resistencia, y se distingue por tres rasgos principales: primero, la preeminencia del testigo, sobre quien recae la pretensión de verosimilitud y de fiabilidad del testimonio, y da cuenta de la naturaleza biográfica o autobiográfica que emparenta dicha narrativa con la crónica que es estructurada según un orden cronológico. Segundo, la voluntad documentalista agenciada por un escritor-mediador que en el trabajo de campo despliega tanto una labor interdisciplinaria (en la que se entrecruzan la antropología, la historia, la literatura, la ciencia política), como una aproximación a diversos métodos de estructuración discursiva, modos de enunciación y registros de agentes del discurso. Tercero, la relación ficción-realidad, que conlleva a plantear el tema del valor de verdad y de la representación fidedigna de un sujeto plural o colectivo, o de una experiencia subjetiva. La existencia del género testimonial descansa sobre un pacto de confiabilidad establecido entre emisor y receptor, de acuerdo al cual la producción del efecto de realidad que le es inherente encuentra respaldo en la sinceridad del autor y en la impresión de experimentar lo real por parte del cómplice lector. No se trata, pues, de una interpretación de la realidad que hubiera de pasar por una labor de desciframiento de unos códigos inscritos en el orden simbólico, sino de una auténtica aunque insuficiente huella de lo real, de lo inaprensible e inexpresable que no obstante puede ser vislumbrado por un testigo, en un momento en el cual tiene acceso a su propia verdad, al conocimiento de sí mismo y al cotejo de sus hallazgos con la realidad fenomenológica.

En el universo editorial de Colombia, el siglo XXI fue recibido envuelto en aires de sortilegio con la publicación del libro titulado *Lugares ajenos. Relatos del desplazamiento*, que contiene catorce relatos de prominentes escritores vivos del país relacionados con este drama humano que no cesa en la historia nacional. Dicha publicación hace un guiño



ambivalente a la historia de la edición y a la desmemoria política del país, toda vez que el método de compilación temática imita una convocatoria similar efectuada un siglo atrás con motivo de la llamada guerra de los mil días (1899-1902) que dio origen entonces a *El recluta*, una colección de relatos sobre los destinos fatales de muchachos conscriptos a la fuerza para ser enrolados en una guerra que les era del todo ajena. Esta vez la intención editorial apunta a mostrar el sentido plural de la voz “desplazado” aludiendo a un no-lugar: como privación de esa *conditio sine qua non* que hace posible la integración de un individuo en la sociedad, tanto como la configuración de una identidad personal y el ejercicio de la palabra; o relacionada con los lugares de tránsito propios de un modo de habitar en el tiempo contemporáneo, más nómada que sedentario; o relacionada con la desposesión de bienes o propiedades que fijan eventualmente a los sujetos a un lugar ofreciéndoles una identidad real o aparente; o relacionada con el desplazamiento tecnológico, lingüístico o cultural, que marca diferencias entre las naciones y los distintos grupos de población de un país (Vélez, 2001, pp. 7-12).

El acontecimiento de la publicación citada puede ser visto como un referente de buena parte de la reciente producción narrativa colombiana en consideración de un análisis de indicios y pertinencias en una historia social de la literatura (Giraldo, 2008, pp. 423-439). Las escrituras del desplazamiento señalan una fractura histórica en un país que no ha resuelto los problemas estructurales propios del tránsito a la modernidad a lo largo de un período en el que se asistió a la transformación vertiginosa de un país rural en un país de ciudades hasta finales del siglo veinte, que detenta una rígida concentración de la propiedad territorial, una extrema inequidad social, además de la persistencia de fuertes raíces de adhesión personal que son la fuente nutricia tanto de niveles precarios de movilidad social como de la proliferación de violencias difusas agenciadas por variados grupos armados, en coexistencia inestable con una red de instituciones indivisas de un régimen democrático presidencialista amparada en la lenta expansión de un estado social de derecho, según mandato de la constitución de 1991.

En la novela corta *Los ejércitos* de Evelio Rosero (2006), se proclama la señal de identidad del fracaso histórico de la paz y la democracia en Colombia en la exclamación de uno de los personajes -al igual que otrora se le escuchó al célebre coronel de García Márquez que



no tuvo quien le escribiera, el dicitario final: ¡mierda!-, como aludiendo a un eterno retorno de los señores de la muerte, apenas audible como un susurro: “mierda, volvieron”. Este pueblo -bien podría llamarse Apartadó, Toribío o San José, ninguno de los nombres es ficticio-, “se recoge en sus casas; los pocos negocios que insisten abren sus puertas desde la mañana hasta solo parte de la tarde; después las puertas se cierran y San José agoniza en el calor, es un pueblo muerto, o casi, igual que nosotros, sus últimos habitantes” (p. 123).

El aura inefable de Juan Rulfo se deja sentir no solo en la atmósfera que pesa sobre esos pueblos librados a la mano de Dios, sino más todavía en las voces entrecortadas que dibujan los caracteres de los personajes, encabezados por el maestro narrador que, en el fragor de la toma del pueblo por los ejércitos, se sorprende a sí mismo de buscar refugio en la escuela donde “la costumbre me ha traído”, y comprobar luego que ha caído en la guerra de verdad y ya no hay más mundo: “mi Otilia sin mí, los dos sin los dos”. Quizás solo quedan los gatos: “Oigo el maullido de los gatos sobrevivientes, girando en torno mío. Otilia desaparecida, les digo. Los sobrevivientes hundan en mis ojos los abismos de sus ojos, como si padecieran conmigo. Hacía cuánto no lloraba” (p. 119).

En este brevísimo volumen caben todas las figuras representativas del país trágico-cómico: el cura Albornoz, temeroso y acomodaticio, siempre dispuesto a la huida; el capitán Berrío, autor de la masacre contra los civiles reunidos inermes en la plaza del pueblo; Marcos Saldarriaga, el *man* invulnerable de San José, agente de tratos indistintos con la guerrilla, los paramilitares, los militares oficiales, los narcotraficantes, distinguido manirroto con sus riquezas malhabidas, comprador desafortunado de tierras por las buenas o las malas a los campesinos aterrorizados; Geraldina voluptuosa, la de larguísimo cabello cobrizo como un ala que invadía las calles de San José cada vez que nos daba la gracia de salir a pasear, la de risotadas como una bandada de palomas que explota intempestivamente a la orilla del muro, desde donde el profesor se solazaba en la contemplación de su cuerpo desnudo mientras tomaba un baño de sol en la terraza, y al desperezarse creía ver un insecto iridiscente, de pronto se ponía de pie de un salto, un saltamontes esplendente transformado de inmediato en una mujer desnuda, segura en su lentitud felina, a veces como consumida de sol, que más que relumbrarla la oscurecía de pura luz, como si se la tragara.

A caballo entre la creación literaria, la sociología y la historia, la producción de historias de vida de Alfredo Molano destaca por su desenfadada crítica al predominio del enfoque objetivista en ciencias sociales, privado como está de ese componente emocional o amoroso que permea toda relación del investigador con los sujetos de la acción y que hace posible comprender mucho más allá de las palabras lo que la gente quiere decir. En sus casi dos decenas de libros de crónicas e historias de vida, en formatos de texto impreso y audiovisual, y en sus columnas de prensa, se despliega una transmutación de la palabra hablada en palabra escrita que reúne investigación social, crónica y coraje en la denuncia política. En Molano (1998, pp. 102-111) la riqueza de matices y el colorido del lenguaje es superior a la carga teórica de cualquier escrito, porque va directamente al centro de los problemas de la vida y de la historia más que las grandes reflexiones ornadas de exuberancia conceptual, en una clara apuesta por el uso de un lenguaje directo o, si se prefiere, naturalista. Uno de los rasgos característicos de sus crónicas consiste en la virtud de escuchar, de dejarse interpelar por el otro aun a riesgo de transformar o por lo menos hacer tambalear nuestras convicciones más fundadas:

La historia de vida le permite a uno oír. No le permite, le debería permitir o lo debería a uno obligar a oír; es, por lo tanto, un momento de gran creatividad porque está entrando algo nuevo en uno. Si uno lo permite, hay algo nuevo que está entrando y que después debe dársele salida en el momento de elaboración de la historia (p. 106).

La conversación de Molano con sus informantes nos remite a la lección de Gadamer (1994, p. 207) sobre el valor filosófico de la conversación en cuanto permite el encuentro de algo nuevo que no habíamos entrevisto aún en nuestra experiencia del mundo:

La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Sólo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro.

De suyo, el tono intimista de la narración, que pone de presente el alto valor concedido al uso de la fuente oral en la investigación social, bien atento a las modulaciones del habla y a los gestos en el rostro del interlocutor, nos aproxima a la noción de relatos de vida en los términos definidos por Philippe Lejeune (cit Dosse, 2007, p. 238), esto es, una obra de creación literaria que navega en los confines de la biografía y de la autobiografía con mucha ambigüedad para saber quién habla: aquel que da su testimonio o quien lo retranscribe. Dicho en palabras del prologuista de su último libro, *Del otro lado* (2011, p. 15) estamos ante un estilo hiperrealista o de antificción radical:

No puedo creer lo que leo; es más que ficción (la ficción se queda corta), es más que realidad (no alcanzo a imaginar esa realidad). Es un punto en que todo lo que sucede es a la vez posible e increíble [...] Pero no puedo hacer zapping y escapar de las historias de Molano. Desoladoras, terribles. No es “literatura”; son vidas laceradas, destruidas, transformadas en palabras.

No es literatura, ciertamente, esto que aquí escuchamos por boca de uno de los personajes en una vívida caracterización de desconfianza y desmemoria entronizada en un ambiente de país polarizado entre halcones y palomas, entre guerreros y civilistas:

De nadie podía confiar. El miedo cuando entra ensangrentado no sabe salir agachado. Llega a quedarse a vivir. La gente no vuelve a mirar a los ojos, no levanta la cara, olvida nombres, olvida conocidos, olvida. A la gente la matan para que olvide y olvidados quedan sus muertos (2011, p. 46).

Los años del tropel, Selva Adentro, Siguiendo el corte. Relatos de guerras y de tierras, Trochas y fusiles, Del Llano llano, Ahí le dejo esos fierros, son algunos títulos entre muchos otros libros consagrados a contar la saga de una marcha interminable de las víctimas del despojo y del olvido en Colombia. *Desterrados* es quizá el libro de Molano más directamente vinculado con el tema de los desplazados o “exiliados en su propio país”, escrito justamente durante el exilio a que se vio sometido él también a raíz de las amenazas de muerte proferidas por los paramilitares. Así rememora el autor la génesis de su escritura en el exilio de Barcelona:

No obstante, cuando mataron a Jaime Garzón admití que no podía regresar pronto, conseguí una mesa de trabajo grande, afilé la pluma y comencé a escribir este libro. Al terminarlo comprendí -agachando la cabeza en señal de profundo respeto- que el drama de mi exilio, a pesar de sus dolores, es un pálido reflejo de la auténtica tragedia que viven a diario millones de colombianos desterrados, exiliados en su propio país (2005, p. 26).

En *La multitud errante* de Laura Restrepo los personajes lo han perdido todo, son seres de ninguna parte y a ninguna parte se dirigen, no tienen más opción que enrolarse en una peregrinación errabunda en un contexto de guerra que “no cesa, cambia de cara no más”. La novedad de esta novela con respecto a similares trabajos literarios sobre el tópico del desplazamiento interno, reside en su propósito de dialogar con la condición universal del exilio en donde caben por igual los “transterrados” (como se les denominó en América) de la guerra civil española, los inmigrantes italianos o griegos o portugueses en Brasil y el cono sur, los japoneses después de la II guerra mundial, la diáspora judía.

Más allá de Macondo, el escenario narrativo es la ciudad, con historias no ya asombrosas que transcurren en universos utópicos sino las del presente, historias de emergencia en un aquí y un ahora que revelan un sujeto escindido, abrumado por el escepticismo si no es la más absoluta acedia, y la escritura como un medio idóneo para dejar en suspenso o deconstruir el sistema de valores establecido a nombre de la modernidad. Arturo Alape, verdadero pionero de la literatura testimonial en Colombia con su relato biográfico del fundador de las FARC, *Las muertes de Tirofijo*, posteriormente allana el camino para la incorporación de una mirada etnográfica urbana en la narrativa mediante la reconstrucción de las vidas miserables y violentas de los pobladores del sur de Bogotá en *Ciudad Bolívar*. *La hoguera de las ilusiones*, seguida de *Sangre ajena*. Una narrativa que algunos críticos quisieron adscribir a la corriente que fue dada en llamarse “sicaresca” -apodada así por el escritor Héctor Abad Faciolince, aunque tiempo después hubo de abjurar de su engendro, a propósito de la aparición de *La virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo en 1994 (existe una versión cinematográfica dirigida por Barbet Schoereder)-, como un juego de palabras alusivo al género de la picaresca que floreció en la literatura española de los siglos XVI y XVII, esta vez dando cuenta de una moda literaria reveladora de la cruda realidad de los



jóvenes asesinos al servicio del narcotráfico, preferentemente escrita en primera persona, en un tono autobiográfico que hace aparecer al escritor como intermediario de un testimonio auténtico. Otros títulos en la lista de la “sicaresca”: *El pelaíto que no duró nada* del cineasta Víctor Gaviria, *No nacimos pa’ semilla*, una crónica periodística escrita por Alonso Salazar -quien años después ocupó el cargo de alcalde de la ciudad en el período 2008-2011-, *Rosario tijeras* y *Paraíso travel* de Jorge Franco, ambas obras llevadas al cine con menguado éxito, y una docena más de dudosa calidad. Aparte de las obras precedentes ambientadas todas ellas en Medellín, hay que citar también aquellas originadas en otras ciudades, especialmente Bogotá: *Perder es cuestión de método* de Santiago Gamboa, *Satanás* de Mario Mendoza, *Delirio* de Laura Restrepo, *Morir con papá* de Oscar Collazos, y la novela de Juan Gabriel Vásquez –premio de novela Alfaguara 2011, *El ruido de las cosas al caer*.

El mapa de la nueva literatura colombiana trazado bajo la influencia de la cultura del narcotráfico, e incluye la llamada “literatura sicaresca”, deja ver en relieve la desmesura manifiesta en el uso de los placeres, los azares del negocio de las drogas en sórdidos ambientes, el vértigo, la ostentación y el derroche en el estilo de vida “traqueto”, recurriendo con frecuencia a la parodia como modalidad narrativa. Así se ha configurado una tendencia que combina rasgos propios de la “novela negra” con las crónicas periodísticas o de la historia inmediata, a través de un azaroso proceso de distanciamiento del “realismo mágico”, según la apreciación de la crítica cultural Juana Suárez (2010, p. 134):

Así las cosas, estas novelas no aparecen necesariamente desligadas de los acontecimientos colombianos pero tampoco están confinadas a ellos, como tampoco a la novela negra. Al ya no estar persiguiendo grandes narrativas de la nación, estas novelas parecen buscar entre retazos de pasados no muy lejanos para instaurar la memoria y desde allí contar. Esta búsqueda de historias de *otras* violencias poco a poco va despintando el carácter sonámbulo del espacio propio del realismo mágico. En forma paradójica, mientras que el país se *desmacondiza*, esa confluencia de violencias que persiste como trama subyacente de la historia social y política

colombiana difícilmente abona material literario que se oponga al aire determinista, a la repetición sin fin de lo apocalíptico.

Así es como se advierte en la narración escrita o en las pantallas de televisión y de cine, en las tablas del teatro o talleres artísticos o en la investigación social, especialmente en la última década, un alza en la producción y circulación de la literatura de testimonio. Con esta expresión se hace referencia a la proliferación de narrativas en primera persona de “padrinos” de la mafia, “capos” mayores o menores, espías o subalternos implicados en algún grado en el negocio del narcotráfico, junto con la voluminosa producción editorial de testimonios de guerrilleros, paramilitares, secuestrados liberados o desertores de la guerra. Más que ninguno otro, al iniciar el siglo, el tema del secuestro vivió su época de oro acompañado con la curva de evolución del drama humano de rehenes civiles y militares usados como pieza de intercambio en una negociación política siempre frustrante, hasta el momento de su rescate o liberación, acompañado del casi inmediato boom editorial de las memorias del cautiverio en la selva. Luego ha sido relevado en las pantallas domiciliarias por las historias de vida farandulescas, que no ha dejado de ser el género dominante del rating de audiencia en los medios masivos de comunicación, aun cuando ha debido alternar con otras producciones serias, minoritarias sin duda, que han gozado de la benevolencia intermitente del público.

5.5. Una cinematografía en busca de memoria histórica

Históricamente la producción cinematográfica colombiana no se ha destacado por el tratamiento de la cuestión nacional por antonomasia, es decir, el tema de la violencia y la paz aparece en un plano secundario en las pantallas, por debajo de la comedia y el thriller como los géneros que ocupan las preferencias del público. Conforme a la opinión de Rivera y Ruiz (2010), tal parece que en esta materia aún se está lejos de hallar los métodos e historias adecuadas que tomen como base la crisis nacional para superar una estructura narrativa reducida a la mera exposición anecdótica de incidentes y personajes locales, que se regodea con el folclor provinciano y el humor liviano, envuelta en un formato que debe más a la televisión que al cine.



No obstante, en un análisis retrospectivo sorprende hallar una excepción honrosa e inquietante: la producción en 1964 de “El río de las tumbas” de Julio Luzardo que refleja en la pantalla la imagen recurrente, a un ritmo obsesivo, de los cadáveres insepultos que flotan en el río. Y desde entonces, acaso sin ser plenamente conscientes de la imagen y la palabra repetidas a través de varias generaciones, nombramos aquel río, cualquier río de la geografía nacional, como un “río tumba”.

Las películas colombianas cuyo eje narrativo tiene que ver con las múltiples violencias y el narcotráfico forman una mezcla abigarrada que incluye desde el cine comercial plagado de clichés que combinan sensacionalismo con el mal gusto, hasta las (pocas) obras que poseen un sello propio en materia de lenguaje cinematográfico, una trama argumental coherente e incitadora a la reflexión crítica, en donde alternan el drama y el humor negro, la experimentación estética y la ética de la compasión. Entre las más destacadas citamos: *La estrategia del caracol*, *María llena eres de gracia*, *La sombra del caminante*, *La primera noche*, *Retratos en un mar de mentiras*, *Los colores de la montaña*, *Pequeñas voces*. Las tres últimas, en particular, poseen en común el hecho de constituir las primeras realizaciones de sus directores, haciendo uso de nuevas formas de contar historias que incitan al espectador a contemplar con ojo crítico la imagen de un país reflejada en el espejo manchado de sus violencias, sin dejar aparte el cuidado por los detalles connaturales al cine, por lo cual se han hecho merecedoras a la recepción favorable del público nacional e internacional.

Víctor Gaviria es, sin ninguna duda, el nombre que está detrás del giro radical dado al cine colombiano a la vez que de la concitación en los foros internacionales por lo que pasa en Medellín, sus jóvenes sin futuro, su violencia. Su horizonte y su método, desplegados especialmente en la realización de las películas que conforman una trilogía sobre Medellín: *Rodrigo D no futuro*, *La vendedora de rosas*, *Sumas y restas*, están por encima del encasillamiento en la categoría cine de sicarios o de “traquetos”, antes bien responden al reto de interpretar “la envergadura antropológica, es decir, el espesor cultural de esas violencias, tanto de su origen como de su trama” (en palabras de Martín-Barbero), mediante una apuesta original del trabajo con actores naturales, quienes se expresan solo en “parlache” (jerigonza propia de hablantes jóvenes de las barriadas populares) para el



desconcierto del auditorio que se ve en calzas prietas para captar el sentido de un código que se antoja indescifrable, y pasean por escenarios lóbregos donde discurren las breves vidas violentas de niños y jóvenes de las comunas de la ciudad. Según Gaviria, la función del lenguaje natural no mediado por un director taumaturgo es asumida como una premisa intranferible y renuente a dar concesiones al espectador (Suárez, 2010, p. 83):

Ese lenguaje –que está relacionado con la identidad de estos niños- tiene algo de monstruoso; esa, creo, es la violencia lingüística que sienten algunos espectadores. Yo no puedo sin traicionarme, hacer de corrector de habla, y de gramático y preceptor del buen decir de los actores naturales. Ese lenguaje es mucho más importante que la película misma porque allí está la historia (la de la ciudad, la de los muchachos, la de los muertos, la de la injusticia, la de las experiencias de vida, la de la solidaridad y la identidad).

Pequeñas voces, dirigida por Jairo Carrillo, es la primera película en 3D realizada en Colombia y aunque no es del todo fácil definirla dentro de un género, ella ha sido catalogada como un documental de animación. Pero su mayor novedad radica en la materia y la sensibilidad de que está hecha, pues la trama, los recursos y la intensidad narrativa alcanzan tal grado de atracción que no cabe posibilidad alguna de sentimientos de indiferencia por parte del espectador. Tan pronto comienza a rodar la película, en la pantalla se anuncia con la rúbrica UNICEF: “En Colombia hay más de un millón de niños desplazados por la violencia”. La trama argumental se centra en los relatos de cuatro niños campesinos cuyas familias fueron sometidas al desarraigo violento de sus territorios de origen, el despojo de bienes y propiedades, y obligadas a desplazarse a Bogotá. Cuatro niños protagonistas en cuatro relatos que resumen el drama de las víctimas civiles de la guerra: el niño víctima de un artefacto explosivo sembrado en los alrededores de su casa campesina a quien hubo de amputársele una pierna, la niña huérfana que vio desaparecer a su padre en manos de un grupo paramilitar, el niño travieso y soñador reclutado por la guerrilla junto a sus pares hasta alcanzar la meta de la desertión, en fin, el niño desplazado enfrentado al vacío de estructuras de acogida, arrancado del medio natural de juegos, mascotas, amigos.



Las historias son contadas por sus protagonistas reales que hilvanan los recuerdos de vivencias, sujetos con voces cargadas de tristeza y nostalgia pero desprovistas de matices de odio y venganza, acompañando la secuencia animada de imágenes ilustradas a partir de los dibujos realizados por los mismos niños. Llama la atención el hecho de que sólo se escuchan voces infantiles en esta película donde los adultos carecen de voz, salvo unos sonidos guturales inaudibles que llenan el espacio de las sesiones de adiestramiento ideológico en los campamentos de la guerrilla. El hilo de la narración nos conduce a través de un mundo pletórico de colores y texturas, acompasado por un movimiento alternado de músicas y sonidos incidentales que refuerza sin artificios la expresión de los testimonios. Sobra decir que se trata de historias verdaderas con dibujos y voces infantiles verdaderas contadas por quienes “lo tenían todo...y lo perdieron...”.

Los colores de la montaña, la *opera prima* de Carlos César Arbeláez, es un sencillo y entrañable largometraje realizado con niños actores naturales cuyo tópico central debió ser la amistad. La trama argumental se desarrolla a partir de la sucesión de episodios de la vida cotidiana de un grupo de preadolescentes en una vereda apacible de las montañas de Antioquia, que asisten juntos a la escuela, juegan fútbol, ejercen los oficios domésticos ordenados por sus padres, hasta la irrupción de la “realidad real”: el hallazgo casual de un campo minado próximo al escenario de juegos de la escuela, justo allí donde queda atrapado el balón nuevo de Manuel, cuyo plan de rescate por fuerza se ha de convertir en el nudo de la trama y su posterior desenlace; además, la presencia cada vez más invasiva de hombres armados que extorsionan a los campesinos pobres, ocupan el espacio de la escuela, vigilan y controlan el movimiento de los vecinos. Sí, desde luego, el tema es la amistad en la infancia, la infancia de los pobres del campo que ven truncadas sus ilusiones tempranas ante los riesgos de la muerte, y a una edad todavía inmadura suplir la intempestiva desaparición del padre, la ruptura del vínculo social y el desarraigo brutal.

Retratos en un mar de mentiras, de Carlos Gaviria (2010), es una película del género *road movie* y se presenta como un “viaje a la memoria”, literalmente encarnado en Marina, la joven que padece estrés postraumático desde aquel día que presencié la masacre de su familia a manos de los paramilitares, quien viaja acompañada de su astuto primo el fotógrafo motivados con el objetivo de recuperar las escrituras de propiedad de tierras del



abuelo en la costa atlántica. Según las declaraciones del director, en la composición del guión se tuvo en cuenta el estado de desmemoria de un país que auxiliado por la indiferencia transita por la vía de la normalización de las violencias, de la costumbre de vivir así a través de sucesivas generaciones, del desdén que suscitan los millones de desplazados que deambulan por las principales avenidas de las grandes ciudades, en fin, del irrespeto a los derechos humanos. De donde el título se justifica en virtud de la desconfianza generalizada que pesa sobre este sector de la población desplazada, apoyada en una campaña maniquea cultivada desde las altas esferas del poder, haciéndole ver como auxiliador o cómplice de la guerrilla, o en el mejor de los casos, víctima de una violencia insana –“en un mar de mentiras”. El director confiesa que su mayor interés como cineasta residía en el fenómeno del desplazamiento desde el punto de vista de las víctimas, del drama humano, no de las cifras que ilustran un informe sociológico. Ésta es la razón por la cual la investigación de campo estuvo enfocada más hacia las heridas y las huellas del trauma en los personajes que en la descripción y escenificación de las matanzas, más en las consecuencias del acto de desplazamiento en los individuos, sobre todo visto desde la perspectiva de los niños y las niñas, que en la secuencia de los acontecimientos.

El año 2015 fue especialmente fructífero para el nuevo cine nacional, al punto de vislumbrar una ruptura decisiva en materia de producción crítica de calidad y creación de público. Varias películas de jóvenes directores con talento han sido galardonadas en los más exigentes festivales del cine mundial, con historias que enfrentan precisamente el drama histórico del país recreado desde perspectivas novedosas y aportando otra clase de narrativas, este es el caso especialmente de los largometrajes *El abrazo de la serpiente* de Ciro Guerra, *La tierra y la sombra* de César Augusto Acevedo, *Siembra* de Angela Osorio y Santiago Lozano, y los documentales *Carta a una sombra* de Miguel Salazar y Daniela Abad, y *Leidi* de Simón Mesa.

La primera de las citadas brilla de lejos por su originalidad narrativa, la puesta en escena y el desafío múltiple que atañe a la dimensión etnográfica, la dimensión decolonial, la dimensión ecológica. Son protagonistas las comunidades indígenas en cabeza de Antonio Bolívar (indígena ocaína) y Nilbio Torres (indígena cubeo), en torno a los cuales se estructura un diálogo plurilingüístico que deja fluir las voces en español, ocaína, huitoto,



bora, cubeo, portugués, inglés. En apariencia, la película rememora otros viajes épicos en tierra desconocida que sirven de marco a una exploración profunda del alma humana, como en la aventura conradiana *El corazón de las tinieblas* y su versión cinematográfica *Apocalipsis now* de Francis Ford Coppola, o en la odisea amazónica de Werner Herzog, *Fitzcarraldo* y *Aguirre, la ira de Dios*. Pero a diferencia de éstas, en *El abrazo de la serpiente* el hilo narrativo está en manos de los nativos, no de los agentes coloniales, incluso si la secuencia de episodios se articula según el itinerario de viaje en tiempos diferentes del explorador alemán Theodor Koch-Grünberg (1872-1924), quien a su vez venía siguiendo los pasos de otro explorador del siglo XIX, y hubo de ser imitado después por Richard Evan Schultes (1915-2001), en cuyos diarios de campo se reconoce la impronta del etnógrafo comprometido con el restablecimiento del punto de vista de los nativos. La película fue rodada en blanco y negro con el propósito deliberado de conservar el registro obtenido en su tiempo por los personajes de la historia contada, así como mantener la distancia respetuosa con un modo de percepción que impone la selva exuberante, salvo un instante de explosión multicolor correspondiente a la ingesta de la droga medicinal que fungiera de objeto de búsqueda en la travesía. La vigencia histórica del desencuentro del hombre blanco con la naturaleza es enunciada de forma contundente por Antonio Bolívar:

Nosotros somos parte de la naturaleza, venimos de la naturaleza y vivimos de la naturaleza: nos da el agua, el aire, el alimento, el calor, la medicina. Todo está en la selva. Pero cuando llegaron los españoles llegó nuestra primera destrucción. Mataron a nuestros primeros indígenas, que no sabían cuán valioso era ese oro que tenían. Desde ahí viene una herencia de violencia que desbarató nuestros usos y costumbres. Unos los llevaron pal Brasil, otros pal Perú, y los que quedamos, quedamos regados. Se perdieron nuestras leyes, nuestros valores, y ahora luchamos por mantener nuestras costumbres. El asunto del narcotráfico también acabó con una parte de nosotros, y todavía sigue vivo. No hay paz por el asunto de la hoja de coca, que para nosotros es un árbol sagrado. Así que, por un lado, ha quedado esa mancha de violencia desde Cristóbal Colón. Y además vienen entrando las multinacionales a adueñarse de todas las riquezas que son nuestras, de los colombianos blancos e indígenas. Pero nadie nos protege, nadie nos ayuda. Eso también está en la película: el mundo está con ganas de adueñarse de este continente porque aquí está la riqueza, el aire puro, la selva, el mito más grande del mundo. Y

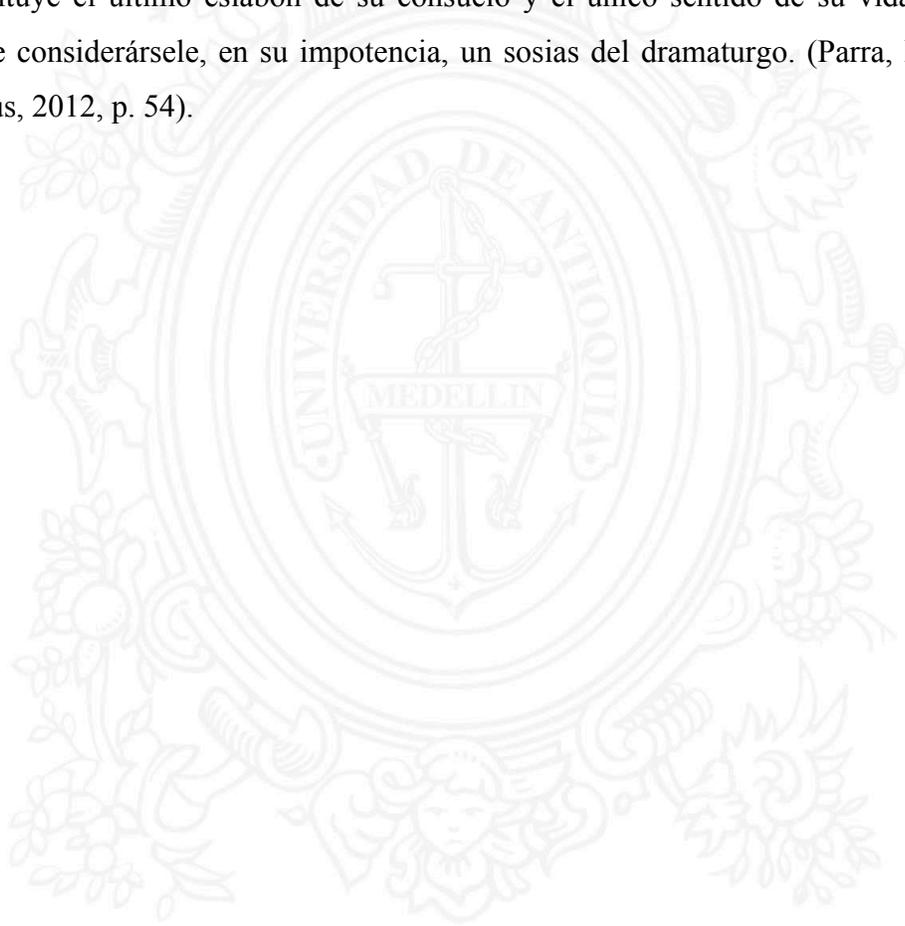
nosotros no podemos contra los grandes adinerados. El Amazonas es el pulmón del mundo, pero, digo yo, ya tiene un pequeño cáncer, y si se sigue así ya no va a ser cáncer, se acabarán los pulmones y hasta ahí llegamos. (Malagón, 2015).

Estas consideraciones previas sobre el cambio histórico que vive el cine realizado en Colombia, deberían ir acompañadas en toda su extensión por un análisis semejante de lo visto en los escenarios de teatro. Sin embargo, en el contexto del presente trabajo, no podemos sino dejar sentada una proposición general sobre el teatro nacional que, como en el tema precedente, muestra toda su vitalidad y expansión en salas, calles y plazas, afrontando las inquietudes de vida y muerte en el presente.

A lo largo de la última década, la escritura y el montaje de buena parte de las artes escénicas ha merecido el título de un teatro de la memoria o de un teatro contra el olvido. Aunque también se usan otros sinónimos: teatro de la violencia, teatro de la catástrofe, teatro del acontecimiento social. Y no podía ser de otra manera. De los performances callejeros a las salas independientes y a las academias y escuelas, las obras de este tiempo expresan una aguda sensibilidad ante el duelo y la barbarie, motivadas por un sentido de búsqueda acompañada de catarsis y con pretensiones de validar la existencia de un teatro concebido como un reservorio para la memoria e imagen de los conflictos colectivos.

En dichas obras se instaura una memoria cultural por la vía de dar cabida a otras miradas y prácticas acaso concebidas como marginales o sencillamente proscritas a ojos del orden establecido, a la vez que es sometido a demolición el discurso de los medios oficiales en tanto se relievan otras memorias particulares y grupales. No se crea, sin embargo, que asistimos a un *revival* del teatro político de décadas atrás, atado a paradigmas ideológicos y de acción militante más proclive en sus intenciones a la conquista de adeptos que a la generación de un distanciamiento crítico, sino que deja ver un sesgo de escepticismo y de recelo con respecto a los discursos y los rituales políticos de todos los colores. Sobre la tarima del teatro no se pasea ya un héroe soberano que carga sobre sus hombros un ideal de redención sino, cuanto menos, se trata de un héroe de estirpe *beckettiana*, quizás abatido, humillado, o por momentos prisionero de la acedia. Y más que un protagonista, se trata de un testigo:

El testigo como figura dramática, o si se quiere, como figura trágica. Ya no estamos ante el héroe sufriente, sino ante un héroe imperfecto, un antihéroe que no participa de la acción. Sin mayor carga psicológica que la que le impone el uso de la memoria, expulsado de su lugar sobre la tierra, de regreso del horror presenciado, víctima sobreviviente, inmersa en un presente sin futuro, el recuerdo de sus muertos constituye el último eslabón de su consuelo y el único sentido de su vida. Incluso puede considerársele, en su impotencia, un sosias del dramaturgo. (Parra, Pulecio y Lamus, 2012, p. 54).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO SEIS

EL GIRO BIOGRÁFICO-NARRATIVO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

El viejo relato ya no es posible. Pero no sabemos ya por qué remplazarlo, precisamente cuando –o porque- nuestra sociedad está sobrecogida, hasta la embriaguez, por un formidable deseo de memoria.

Jacques Revel. *La carga de la memoria*

La trayectoria descrita en este capítulo señala los hitos decisivos de la tendencia biográfico-narrativa en el escenario de la educación colombiana, un proceso que se remonta treinta años atrás al momento de emergencia del movimiento pedagógico, inscrito como en muchos otros países de América Latina y de otros continentes en los cambios vertiginosos que afectan el conjunto de las relaciones de trabajo, las políticas de Estado frente a la gestión de las poblaciones, el orden económico mundial, el estatuto profesional de la enseñanza y aún más los propios estilos de vida de los ciudadanos. Pero es también una reflexión inserta en un horizonte de explicación histórica de las problemáticas asociadas a nociones, métodos y enfoques particulares de las prácticas pedagógicas compartidas durante este lapso, que conlleva un ensayo de (auto)comprensión de un trayecto de vida profesional docente inseguro, en una coyuntura histórica del país en ciernes de caer en el no futuro. Un trayecto que hubo de tomar otra dirección en compañía de la crítica procedente de las ciencias sociales hermenéuticas a la metodología positivista privada de ese componente emocional o amoroso que permea toda relación del investigador con los sujetos de la acción, con lo que quedaba abierta una ventana para acceder a la comprensión de lo que la gente quiere decir y efectivamente hace más allá de las palabras.

Con este telón de fondo, viene a mi memoria la experiencia múltiple de los relatos de estudiantes y maestros contados al desgaire en encuentros presenciales o reproducidos en papel o audio o video a lo largo de veinte años, iniciada en los seminarios mensuales con maestros y maestras militantes del proceso de reestructuración de las escuelas normales superiores del país, en el puente del cambio de siglo. Luego vinieron los talleres de escritura de relatos con los maestros rurales adscritos a la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, que dieron como resultado la publicación de dos volúmenes de relatos; más luego, la sistematización de experiencias de las redes de maestros investigadores en la Escuela de Maestros de Medellín y en Itagüí. Además, como es apenas obvio, la conversación interminable con mis alumnos de los cursos Sociología de Educación y Etnografía Escolar, y Narrativas de Experiencia Escolar, en la Facultad de Educación e Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Y a las anteriores debo agregar las narrativas en diversos géneros que constituyen el legado de la tradición de la *Paideia* de la que todavía hoy presumimos. Fue este el momento de un “giro paradigmático” que hizo posible franquear las fronteras lingüísticas y culturales, así como subvertir los estrechos marcos disciplinarios de los currículos vigentes en escuelas normales y facultades de educación. El reto entonces consistía, como dijo Clifford Geertz (1987, p. 33), en encarar los grandes temas “en contextos lo bastante oscuros para quitarles las mayúsculas y escribirlos con minúscula”.

En aquellos años convulsos de los ochentas aparecieron trabajos etnográficos que fueron anunciados en su hora como “una nueva perspectiva en la investigación en educación”, a partir de la cual se asistió al surgimiento de otros temas y otros objetos de estudio en medio de un panorama dominado por las visiones estructuralistas de sistemas educativos en apariencia vaciados de sujetos. En “La escuela primaria: una perspectiva etnográfica” (Tezanos, 1981) se formulan unas consideraciones preliminares de orden teórico y metodológico, antes de mostrar la experiencia del trabajo titulado “*La escuela primaria en Colombia*”, como parte de un macroproyecto que involucraba también a Bolivia y Venezuela. Las preguntas directrices en la investigación fueron formuladas así: Qué sucede en la escuela? Qué se enseña? Cómo se enseña?, Qué se aprende?, Por qué se aprueba ?, Por qué se fracasa?, Por qué se van los niños de la escuela?, Por qué se quedan?



La metodología adoptada hacía hincapié en la observación y la entrevista como dos técnicas de recolección de información indispensables en el desarrollo del trabajo de campo. Las observaciones no se circunscribieron al espacio cerrado del aula, sino que cubrían también los actos de protocolo, las entradas y salidas de la jornada, los encuentros sociales en los patios de recreo. Las entrevistas de carácter no-estructurado se propusieron reconstruir historias de vida de maestros, niños y padres, así como también opiniones de la administración sobre la escuela, una información potencialmente útil para los maestros interesados en el análisis de las posiciones en la vida cotidiana de la escuela o comunidad, las vivencias, los sentimientos, y de la eventual relación que todo esto tenga con la práctica pedagógica.

En este contexto emerge el movimiento pedagógico como un acontecimiento donde confluyen diversas tendencias sociales y políticas que expresan hondas demandas de su tiempo, en un escenario de controversia entre los círculos intelectuales y grupos que investigan “la realidad educativa”, que se hacen nuevas preguntas sobre las funciones del profesor, la autonomía escolar, el discurso y las prácticas pedagógicas, paralelamente con la reivindicación de las historias de vida en educación.

El movimiento pedagógico desarrollado en Colombia a partir de 1980 es evocado con frecuencia como un parte aguas, definiendo un antes y un después proyectado en múltiples aspectos y significaciones. Ciertamente es que en torno de sus alcances y logros en la movilización social del magisterio a todos sus niveles, sumado a la incorporación de diversos grupos de la comunidad académica, fue posible situar en el centro de la agenda pública el tema de la educación y la formación de maestros, así como delimitar el campo intelectual de la educación (Díaz, 1992).

Los orígenes del movimiento pedagógico se sitúan en la confluencia del auge de la protesta social que involucró distintos sectores de la sociedad en defensa de sus reivindicaciones específicas, con la aparición de nuevos sujetos de pedagogía que pugnaban contra el modelo de reforma curricular que pretendía ser impuesto por parte del ministerio de educación nacional (Mejía, 2007, p. 290). Con dicha reforma el gobierno esperaba alcanzar una “racionalización de gastos” en la gestión administrativa, al par de la “estandarización”



de contenidos de enseñanza fundamentada en los principios de la psicología conductista, con lo cual el maestro quedaba reducido a un simple administrador de currículo. La reforma está imbuída de una concepción “modernizadora” del currículo reflejada en el saber y los procedimientos reservados a los técnicos del ministerio de educación en la prolija elaboración de unos objetivos y tablas de contenido predeterminados, según una matriz de diseño instruccional que ha de ser cumplida al pie de la letra por unos ejecutores pasivos, denegadas sus voces y presencias reales en el acto de la enseñanza; dicho sea en la expresión inglesa, “*teacher’s proof curriculum*”, un currículo a prueba de maestros.

El movimiento pedagógico resiste a este propósito tecnocrático del Estado declarando sin ambages la naturaleza política del trabajo docente ligada indisolublemente a la identidad profesional del profesor como intelectual, además de identificarse como un sujeto productor de saber pedagógico. A este efecto se crearon en algunas entidades territoriales los Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), la *Revista Educación y Cultura* -fundada en 1984 y vigente al día de hoy, se sitúa entre las revistas culturales de mayor continuidad en el tiempo en la historia de América Latina-, además de la realización del I congreso pedagógico nacional en 1987.

Una caracterización amplia y matizada respecto a la instauración de la pedagogía como eje dominante en los discursos, la vocación, la escritura y las prácticas de maestros encarnada en el movimiento pedagógico de los años ochenta, se encuentra en la tesis de doctorado de Alberto Echeverri, 2009.

6.1. Etnografía escolar e historias de vida de maestros

En el antes del movimiento pedagógico predomina una visión del mundo escolar desde una concepción funcionalista que confía ciegamente en el sistema educativo como un canal de movilidad social dependiente del progreso económico, concebido como el eje transformador de una sociedad tradicional en una sociedad moderna, haciendo mutis por el foro acerca de los significados construidos socialmente por los sujetos a través de las prácticas culturales, las tradiciones, los conocimientos y poderes locales. Este concepto de desarrollo es apropiado por diversos sectores de la academia interesados al unísono en el tema de la integración nacional, como se deja ver en los discursos y prácticas hegemónicas

de la antropología, la sociología, la economía, la ciencia política y la educación, portadores de un sentido que

implica simultáneamente el reconocimiento y la negación de la diferencia; mientras que a los habitantes del Tercer Mundo se les considera diferentes, el desarrollo es precisamente el mecanismo a través del cual esta diferencia deberá ser eliminada. El hecho de que esta dinámica de reconocimiento y desaprobación de la diferencia se repita sin pausa en cada nuevo plan o en cada nueva estrategia de desarrollo, no sólo es un reflejo del fracaso del desarrollo en cumplir sus promesas, sino un rasgo esencial de todo el concepto de desarrollo en sí mismo (Escobar, 1999, p. 100).

En la primera cohorte de trabajos de campo del sociólogo Rodrigo Parra Sandoval –el más renombrado de nuestros sociólogos de educación- acerca de los maestros y las escuelas normales, frente a las condiciones de desarrollo desigual de las regiones como telón de fondo, se recurre a los métodos de sociología de las profesiones para apuntalar una teoría de la reproducción social y un discurso sobre la integración nacional, simultáneamente con la elaboración de la pregunta por la identidad social y profesional del maestro. En trabajos posteriores el objetivo del análisis se dirige a la distancia que separa la escuela y la vida, resaltando las cuestiones relacionadas con las formas de actuación y representación de los modos de existencia de niños y niñas, jóvenes y maestros, al mismo tiempo que valida la apropiación de los enfoques de la etnografía escolar y de las historias de vida, como se evidencia en los trabajos divulgados durante la última década del siglo veinte. Por lo visto, el propósito del autor es mucho más ambicioso, según se colige de la siguiente declaración:

En el fondo, el propósito ha sido dibujar un fresco del mundo escolar de mitad del siglo hasta ahora, ya se han visto cosas, como la formación en la primaria, la secundaria, la universidad, la capacitación docente, las escuelas, los maestros, las políticas educativas, los jóvenes estudiantes, las innovaciones, pero faltan los niños y niñas, la familia y su relación con la escuela, estos temas se abandonaron. ¿Cómo es el mundo de los niños en el barrio, en la familia, en la escuela, cómo viven la violencia? Luego estaríamos listos con este fresco del mundo escolar colombiano para ir construyendo una teoría sobre la relación escuela-sociedad en Colombia y desde allí plantear derroteros al mundo

educativo, los caminos, las urgencias que permitan transformarlo, hacerlo más eficaz y más humano, más cercano a las necesidades de este país de tiempo mestizo. (Rueda, 1998, p. 182).

Esta pintura al fresco de los maestros colombianos representa el pasaje de un siglo a otro dibujado en los rostros de identidad marcados por las tensiones intrínsecas de los cambios radicales que afectan a la sociedad y la educación contemporáneas. En los años setentas del siglo veinte dominaba el perfil de un maestro atrapado entre las sobredeterminaciones del atraso económico y social de las regiones distantes de los núcleos urbanos y su repulsa a ejecutar un currículo diseñado por técnicos expertos ajeno a las vicisitudes de la vida en las aulas. Pasada la década de los setentas, resalta la figura de un maestro investigador de los fenómenos de la vida cotidiana en las escuelas, del reconocimiento de su propio saber de experiencia, de las relaciones de poder y saber, de la trama de la interacción social en las aulas. Ahora en la coyuntura del cambio de siglo, destaca en el centro de composición la figura de un maestro atento al tema de la inclusión social, del respeto a la diversidad y, sobre todo, a la participación decidida como agente constructor de ciudadanía y democracia bajo las condiciones contradictorias del Estado Social de Derecho promulgado en la Constitución Política de 1991. Una curva de evolución que se dibuja justo en el tiempo contemporáneo de incursión vertiginosa de los nuevos dispositivos tecnológicos de información y comunicación en la vida cotidiana, que representan en apariencia una amenaza más a la irreversible pérdida de autonomía curricular del maestro, pero también una contribución al derrumbamiento de los muros aislacionistas de la escuela. Nada impide, sin embargo, que por mucho que se reconozcan las múltiples funciones del maestro y de su alta responsabilidad social, sobre él no cesa de recaer toda la culpabilidad que cabe ante los déficits de evaluación de competencias en los alumnos.

La trayectoria descrita por Parra (1996, pp. 232-241) plantea una discontinuidad existente entre la escuela y la sociedad, la escuela y el barrio, la escuela y la vida, la que es nombrada con la metáfora clínica “fractura esquizofrénica”, para referirse a la ausencia o nula diferenciación de las diversas formas de pensamiento, de representación del mundo y de sí mismo que enfrenta el estudiante en su proceso de formación. Esta y otras fracturas están inmersas en un tiempo mestizo (siendo ésta una noción clave para hablar sobre la



discontinuidad global característica del proceso de modernización del país, así como para nombrar los destiempos que habitan las escuelas). El análisis de la cultura escolar en relación con el tiempo social en el que se mezclan los tiempos de la premodernidad, la modernidad y la posmodernidad, llamado “tiempo mestizo”, al cual corresponde un tiempo del atraso educativo, permite reconocer una doble fractura: por un lado, una “fractura faústica” que significa la ruptura con las demandas de la sociedad por parte de una escuela centrada en sí misma, sumida en un aislamiento tal que se ve arrebatada por la ola del narcisismo escolar; por otro lado, una “fractura pedagógica” que ha transformado la escuela en un ámbito esencialmente verbal, atravesada por una escisión entre el discurso y la práctica pedagógica. En palabras de su autor, estamos frente a una escuela que “se ama con el amor solipsista de Narciso, una escuela que sólo puede amar a un estudiante, Eco, una ninfa que repita sus palabras, que le devuelva la sonoridad de su discurso, que sea parte de ella, que sea ella misma” (Parra, 1996, p. 235). Y aún cabe agregar una tercera fractura, la “fractura democrática”, manifiesta a través de las tensiones existentes entre el poder y la participación, los conflictos, la justicia, los valores ciudadanos y la violencia escolar. Este punto de la violencia escolar, precisamente, ha dado origen a una serie de textos anunciadores de una nueva forma narrativa, que conjuga una escritura cargada con tonos subjetivos, nutrida de testimonios y con recursos propios de la etnografía, como es el caso de *La escuela vacía*, *La escuela violenta* y otros.

Tardíamente han salido a la luz los cuatro volúmenes que componen *Historias de maestros*, ya anunciado desde la década anterior como producto de un ambicioso proyecto de envergadura nacional dotado de generosas fuentes de financiamiento que garantizaban la realización sin apuros de 72 entrevistas a profundidad de maestros situados en cuatro regiones diferentes del país: Bogotá, costa Caribe, costa Pacífica, territorios indígenas de occidente, titulado *Historias de maestros colombianos. Interculturalidad y ciudadanía en la escuela* (Parra y Castañeda, 2014). La tesis central sostiene que las autobiografías de los maestros expresan “la paradoja de la inclusión precaria”, según la cual los maestros difícilmente incluidos de modo precario en la modernidad tienen a cargo la misión de incluir a los excluidos (p. 14). La estrategia metodológica básicamente mantiene los criterios y aspectos usados en anteriores trabajos del autor sobre los maestros normalistas, enmarcada en una sociología de las profesiones y centrado el análisis de la cultura



profesional docente con apoyo en la recolección de información acerca de la vida familiar, el mundo de infancia y adolescencia en contextos locales, la experiencia escolar, la trayectoria profesional, las condiciones concretas de vida social.

El método biográfico en uso es entendido en los términos de una “sociología cualitativa” a la medida del interés por el sujeto situado en un contexto social y cultural dado, de acuerdo con los planteamientos de autores tales como Daniel Bertaux, Jesús Galindo y Santamarina y Marinas, estos últimos defensores del argumento de la existencia de un “síntoma biográfico” que exalta las historias particulares en medio de la crisis de los metarrelatos de la historia universal (Santamarina y Marinas, 1995, p.161). Se reconoce así, en principio, la ruptura epistemológica en la que se ha abocado la investigación social y educativa, renuente a aceptar acríticamente los criterios de veracidad, experimentación y predicción propios de las ciencias naturales, que implican una separación del sujeto y el objeto, afirmando en consecuencia su incidencia en el proceso de formación del sujeto investigador mediante el ejercicio de una escritura de sí expresiva de los saberes de experiencia al unísono con un proceso de identificación personal y colectiva (Parra y Castañeda, pp. 135-136). En el desarrollo de esta investigación los instrumentos metodológicos usados derivan de la exploración en el trabajo de campo que permitió ver cuatro temas por resolver: la cuestión de quién narra y cómo narra su vida, originada en la diversidad cultural de los sujetos participantes que tienen en común la destreza en el relato oral que no se compensa con el ejercicio de la escritura; la entrevista, precisamente convertida en el principal medio de recolección de información a causa de la inhabilidad mencionada; los criterios de validez de los estudios biográficos en relación con la exigencia de triangulación de los datos obtenidos, lo cual se cree garantizar a partir de un trabajo en equipo; el valor del método biográfico en la formación profesional y en la construcción de saber pedagógico. La convergencia de dichos temas se traduce en una reflexión del maestro sobre su propia experiencia que hace de la escritura de sí más un proceso de autoformación que de heteroformación.

En el transcurso de los años noventas se realizaron tres macroproyectos: el Proyecto Atlántida, un estudio sobre el universo de representaciones de los adolescentes en diversas regiones de Colombia, el Proyecto Génesis sobre las innovaciones educativas (ambos bajo



la dirección académica de Parra), y el Proyecto Pléyade coordinado por Francisco Cajiao. Vale destacar en principio la riqueza de los registros de observación disponibles en el Proyecto Atlántida -si nos atenemos a la evaluación de Camargo (1995, p. 21)-, derivada de la aplicación de una metodología que consiste fundamentalmente en observar, mirar, participar al hilo de todos los días, con el ojo puesto en todas las formas visibles de interacción que caracterizan los desplazamientos por el mundo de la escuela, de la casa, las esquinas de barrio, las fiestas, los amigos. En el curso de las entrevistas abiertas con los actores participantes del proyecto se dio cuenta de la abrumadora opinión que califica negativamente a la escuela, incluso ratificada con más énfasis ante la contrarreplica del investigador: ¿si no les gusta la escuela, si la escuela es aburrida, por qué van a la escuela? Respuesta unánime: por los amigos. El cuaderno de bitácora de viaje llevado a lo largo de dos años despliega otras temáticas colaterales que desbordan el punto de partida centrado en las relaciones del adolescente y la escuela, involucrando ya sea aspectos sociales vinculados con la familia, la amistad, el amor y la sexualidad, o aspectos escolares que remiten a las expectativas de estudio, los compañeros, los maestros, o aspectos de la intimidad. En estas páginas se hace explícito el propósito de recobrar la voz de los sujetos adolescentes.

A la manera de epítome del análisis de las innovaciones educativas suscitadas a raíz del movimiento pedagógico, el Proyecto Génesis relievra la configuración de una urdimbre de redes de maestros-investigadores que, como plantea Rueda (1998, p. 180), insinúa un movimiento de democratización de la investigación, en cuanto que el investigador profesional ya no ocupa el centro de la actividad e iniciativa creadora sino que ésta pasa al maestro. En efecto, uno de los hallazgos más notables del estudio de una docena de casos tomados en consideración para la caracterización de las innovaciones educativas desatadas a raíz del movimiento pedagógico (Parra, 1997, pp. 520-536), hace referencia a las redes concebidas como espacios de conversación, de aprendizaje dialógico, de confrontación argumentativa, en una dimensión que trasciende el esquema jerárquico de la escuela y de las relaciones interpersonales entre los actores. Las redes propenden por una expresión de autonomía, fomentando proyectos pedagógicos que pretenden rescatar y respetar la diversidad regional, personal, escolar, social e intelectual, y propician nuevas formas de socialización cognitiva, afectiva y cultural.



El proyecto Pléyade tuvo como finalidad el fomento de la creatividad y la imaginación que favorecieran los ambientes de enseñanza de las ciencias y la calidad de la gestión en las escuelas a partir de una premisa: el lazo indisoluble entre la amistad, la confianza y la conversación. Por medio de la conversación no solamente se accede al camino del afecto y la confianza que ha de constituir la base para aprender a vivir juntos, sino además es el camino en el proceso de adquisición del lenguaje y desarrollo del conocimiento (Cajiao y otros, 1998, p. 22).

Con trabajos de este tipo, además de muchos otros desarrollados a escalas locales, que si bien no constituyen una abultada pero sí muy significativa lista de experiencias enriquecedoras en los procesos de formación de maestros, se despejó el camino para asegurar un sitio a los enfoques narrativos e interpretativos dentro del campo pedagógico en Colombia. Desde entonces ha sido recurrente el empleo de variados enfoques de interpretación que contribuyan a zanjar el hiato entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica, como son la etnografía escolar, la sociología de la experiencia, la investigación biográfico-narrativa. Entre ellos continúa gozando de privilegios el método de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien, un estilo de investigación. Es así como Elliot Eisner define la “mirada epistémica” no en un sentido restrictivo de lo que es visto a través del ojo, sino

como una manera taquigráfica de referirse a todos los sentidos y las cualidades a las cuales son sensibles. Las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales. Como subrayó Jackson (1991, p. 47), los aromas de la leche rancia y el polvo de lápices son a menudo signos ciertos de un aula de escuela elemental (1998, p. 87).

En el conjunto de informes de investigación educativa de corte etnográfico desarrollados en las dos últimas décadas en el país, predomina el tipo estudios de caso sobre otros, del mismo modo que acusa algún grado de dispersión en los temas objeto de estudio, con frecuencia surgidos del deseo de documentar alguna experiencia local o de narrar con propósitos divulgativos el itinerario de un proyecto de innovación educativa. En dicho

conjunto cobran relieve los estudios relativos a la interacción social en las escuelas que comprende las siguientes elecciones temáticas: violencia escolar, cultura juvenil, subjetividad y socialización, identidad profesional de maestros. Para decirlo en una palabra, el campo de la investigación educativa y pedagógica ha quedado abierto a las voces de los otros.

6.2. Expedición Pedagógica Nacional

Desde sus orígenes en 1999, la Expedición Pedagógica fue anunciada con el objetivo de dar continuidad al Movimiento Pedagógico, ratificando el postulado básico de 1984 de afirmar la condición del sujeto de la pedagogía como trabajador de la cultura o como intelectual, al tiempo que subrayar la dimensión política de las prácticas pedagógicas. Estos enunciados se retoman de las determinaciones del Plan Decenal de Educación (1996-2005) que aboga entonces por generar una amplia movilización nacional de opinión por la educación pública, entre cuyos objetivos específicos se cuenta: “hacer visible la dimensión política de la pedagogía y las implicaciones culturales de la escuela y de la acción del maestro en la construcción del proyecto de nación”. En ese orden de ideas denunciaba el hecho de que las voces de maestros han sido acalladas por las de los expertos en diagnósticos de crisis o periodistas o políticos, “pero no se ha escuchado de manera sistemática a los maestros narrar sus experiencias o describir la riqueza acumulada en la cotidianidad de la institución escolar” (Expedición Pedagógica Nacional, 2001, p. 37). La Expedición Pedagógica hace del viaje el eje metodológico “a partir del cual la pedagogía se reconoce situada, conectada con unos territorios y unas condiciones de vida particulares” (Unda y Guardiola, 2009, p. 78) y cuyo acervo documental acumulado recibe la rúbrica “geopedagogía”.

Por cierto, el significado concedido a este término está en concordancia con el proyecto de elaborar un atlas de la pedagogía en Colombia, generando tales expectativas al punto de hacernos dudar acerca de la conciencia de los límites existentes entre el mapa y el territorio, que delata el sueño imposible del positivismo en su intento por copiar la realidad fáctica tal como efectivamente existe, con el riesgo, en el mejor de los casos, de producir un impecable mapa desmesurado que bien podría terminar como una cosa inútil—no vaya a ocurrir lo que advierte Borges en la viñeta “Del rigor en la ciencia” (2010, p. 339):

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los Inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas.

Sea como fuere, se ha justificado en el discurso la existencia de formas particulares que configuran una “geografía de la pedagogía”:

Al hablar de geopedagogía nos referimos a las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar. Sólo mediante un trabajo de reconstitución de las formas de existencia de la geografía de la pedagogía, que varían a lo largo y ancho del territorio colombiano, se podrá constituir el Atlas Pedagógico (Martínez, 2001, p. 6).

Pero desmesurada es también la visión dicotómica que separa de un lado la verdad, la ley, la ciencia, y de otro lado una especie de “nihilismo epistemológico”, la vivencia, la astucia, de donde se opta por un saber de experiencia, “el que es producido por la gente, por las situaciones, los hechos, las novedades, los encuentros, los viajes y las paradas (...) un saber pedagógico que no es reconocido por las instituciones de la verdad: Normal y Facultad, la ciencia pedagógica y la Ley”. La novedad radical en que ha de ser formado el nuevo pedagogo se enfrenta a las tradiciones teóricas universales: “él no maneja los conceptos alemanes de pedagogía, las nociones francesas de ciencias de la educación o los esquemas americanos del curriculum. No lo puede hacer porque su lugar no es el concepto o la ciencia universitaria, sino las experiencias vividas, las visiones encontradas, los sueños realizados” (Quiceno, 2002, p. 6).



Los autores citados hacen hincapié en los rasgos diferenciales de la Expedición con respecto al Movimiento Pedagógico de los años ochenta, primero, por cuanto aquella carece de un abrigo institucional, ni del Estado, ni del sindicato ni de los partidos políticos. En lugar de una gestión planificada en el ámbito institucional, se pretende estimular la capacidad autogestionaria de los grupos de maestros que llevan a cabo proyectos alternativos, incluso envueltos en el anonimato, sin perjuicio de contar con el apoyo de filiales sindicales, de universidades, centros de investigación u organizaciones sociales, que participan como uno más del trabajo colectivo. Otro rasgo distintivo de la Expedición que responde a la intención de recopilar los saberes de experiencia de los maestros es, por supuesto, la preferencia por los múltiples registros de las vivencias, las observaciones de campo, las anécdotas, los relatos de viaje: cuadernos de notas, diarios de campo, fotografías, videos, historias de vida, grupos de discusión. Al cabo de diez años de existencia, se registraban más de 170 rutas expedicionarias, una colección de nueve libros y más de treinta videos.

El acervo narrativo acumulado es caracterizado como un mapa de prácticas y experiencias, de saberes y conceptos con los cuales ensayar una labor hermenéutica sobre los relatos de la escuela, los maestros y la comunidad educativa. De conformidad con la metodología de investigación/acción adoptada en los trayectos de viaje, sobresalen entre sus rasgos más característicos (Expedición Pedagógica Nacional, 2001, p. 145): el enfoque de investigación cualitativa centrada en la experiencia humana; la estructuración y organización de las experiencias relatadas; la comprensión de los relatos expedicionarios desde una perspectiva holística; el trabajo colaborativo de los participantes; el empoderamiento.

Aparte de los proyectos de investigación episódicos o de sistematización de experiencias que tienen una continuidad de diverso grado, la producción narrativa en educación ha ganado nuevos espacios en otros ámbitos sociales e institucionales que han hecho posible la legitimación de una tendencia consolidada dentro del campo pedagógico colombiano. Entre los primeros se mencionan los trabajos desarrollados principalmente a la sombra de programas de maestría en educación, como es el caso del proyecto de Narrativa Testimonial y Educación Política en Universidad Pedagógica Nacional; el proyecto Discursos y



Prácticas Pedagógicas de Maestros en Distintos Niveles de la Educación de la Maestría en Docencia de Universidad La Salle; las Maestrías en Formación de Maestros y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia. En otra dirección, en estos niveles igual se ha probado una convergencia de dos disciplinas de saber con sus respectivas prácticas profesionales, la teología narrativa y la terapia narrativa, de las cuales podría decirse que tienen por objeto común el cuidado de sí y de los otros, cobijadas por la denominación “pedagogía narrativa” (Meza, J.L, 2009). Sorprende igualmente la profusa elaboración de tesis de pregrado en Periodismo Narrativo de la Facultad de Comunicaciones de esta última Universidad consagradas al tema del conflicto armado interno y la memoria de las víctimas. Otro dato relevante es la incorporación selectiva de espacios relacionados de algún modo con la investigación narrativa en educación en los currículos de formación de maestros en Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación.

Cabe mencionar también los premios de ocasión a los “más y mejores educadores”, que han servido de caja de resonancia ante el gran público de historias de vida heroicas, como es el caso del “Premio Compartir”, “Antioquia la más educada”, o la colección de libros *Los maestros cuentan* y *Esta es mi escuela* publicados por la Secretaría de Educación de Medellín, y los dos volúmenes de *Maestros para la vida* publicados por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, y el micrositio “Vidas de Maestros” en el portal “Colombia Aprende” del Ministerio de Educación Nacional. En la ciudad capital Bogotá, el IDEP -Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-, desde hace veinte años ha impulsado convocatorias de proyectos de investigación, editoriales, e innovaciones con la aplicación de tecnologías de información y comunicación tendientes a producir material didáctico audiovisual que acoja la identidad del maestro y sus narrativas de experiencia en las aulas de clase, algunos de cuyos productos han alcanzado una amplia audiencia del público colombiano, tales como: la serie televisiva “Francisco el matemático”, los documentales “Vida Maestra”, “Vida Maestra de Maestro”.

Otra fuente de consulta pasa por el cuerpo de ponencias presentadas en los más conspicuos eventos académicos efectuados en años recientes, como es el caso de los dos simposios internacionales “Narrativas en Educación” que tuvieron lugar en Medellín, 2011 y 2013, cuyos contenidos temáticos pueden agruparse en los siguientes bloques: a) formación y



subjetividad b) investigación biográfico-narrativa en educación c) historias de vida de maestros d) otros relatos de experiencia e) pedagogía de la memoria. (Murillo, 2011, p. 212). El primer simposio se tituló “Formación y Subjetividad”, con el propósito de abrir la discusión sobre el fenómeno actual de la proliferación de relatos de experiencia en variadas prácticas sociales que circulan en los medios masivos de comunicación, en las organizaciones sociales y dentro o fuera de las aulas, anudado a los temas claves de identidad, espacio biográfico, subjetividad, escritura de sí. El segundo fue convocado con la rúbrica “Historias de Vida, Infancias y Memoria”, que renueva la atención concedida al tema del vínculo de la narrativa con los procesos de (auto) formación de los sujetos: “somos las historias que nos han contado y las que contamos a otros”, fue la consigna difundida en los órganos de divulgación del simposio. Además de llamar la atención sobre la existencia plural de las infancias, también fue puesta en consideración la pertinencia del reto de formar a las jóvenes generaciones acerca de la memoria histórica reciente, un tema especialmente sensible en el ámbito latinoamericano.

Echeverri (2009, 2015) ha realizado un esfuerzo ingente por sistematizar los propósitos, alcances, medios y hallazgos más sobresalientes desde los inicios del movimiento pedagógico en los años ochenta, pasando luego por las expediciones locales, de las cuales destaca en particular la expedición pedagógica del departamento de Caldas, aunadas a la proliferación de innovaciones educativas a que estas dieron lugar en distintas regiones del territorio nacional, la expedición pedagógica nacional, y el proceso de reestructuración de las escuelas normales superiores en el momento del cambio de siglo. Su tesis apunta a demostrar el proceso de constitución de un “campo pedagógico conceptual y narrativo” a partir de la emergencia de un lugar de enfrentamiento en dos planos: el de los movimientos sociales del magisterio entendidos como luchas por el saber-poder, y el de los relatos de viajes que se conjugan con las narrativas de experiencia y las historias de vida de maestros. En su original exposición –nada fácil de seguir en virtud del cúmulo de referencias abstrusas que oscurecen la semántica del texto dado el torrente de alusiones literarias combinadas con nociones filosóficas y guiños anecdóticos-, la carga de la prueba se deja en manos de la maestra Clotilde, un personaje ficticio, un “personaje formación”, con quien se propone elaborar una “pedagogía narrativa y una narrativa pedagógica” (2009, p. 316). Clotilde reúne en un solo personaje la historia de los maestros –“los rostros magisteriales”

llama Echeverri- de carne y hueso y de ficción, que exhiben su miseria pero también su resistencia contra las hegemonías y la reivindicación del saber de experiencia: desde el clérigo José Domingo Duquesne y el maestro Agustín Joseph de Torres en las postrimerías del tiempo virreinal, los republicanos Luis Vargas Tejada y José María Triana, los tragicómicos maestros antioqueños “Dimitas Arias” de Tomás Carrasquilla y “Manjarrés” de Fernando González, y también Clotilde es Felipa o Floralba en las historias de maestras normalistas de Parra Sandoval (p. 345).

6.3. Relatos de experiencia de formación y escritura de maestros

En varios artículos escritos en años recientes me dispuse a iniciar una reflexión acerca de mi encuentro con la escritura de relatos de vida de maestros (Murillo, 2012², pp. 95-115; Murillo, 2010, pp. 69-85) con el propósito de hacer explícita una comprensión conjunta del proceso de escritura (auto)biográfica de maestros en contextos rurales y urbanos, y del conocimiento progresivo de otras experiencias paralelas en el mundo, sin perjuicio de considerar los giros que fue tomando mi propia trayectoria profesional. En uno de ellos tuve la ocasión de recordar la remota mañana de sábado al despuntar el siglo, cuando a poco de iniciada mi clase de Historia de Colombia con un reducido grupo de maestros rurales en el marco de un programa de profesionalización docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ésta debió interrumpirse a causa de los sollozos intempestivos que se hacían cada vez más inocultables por parte del alumno más adulto de la clase. Rubén era un mulato fornido que frisaba los cincuenta años de edad, alegre, dicharachero y de una voz grave pero enternecedora cada vez que evocaba a sus alumnos en la escuela de una vereda remota localizada en las montañas de Urabá -esquina noroeste del mapa suramericano. Un silencio aplastante como una nube de plomo se instaló en el aula. Tal vez pudieron transcurrir cinco, seis, siete minutos antes de que algún otro de sus compañeros intentara balbucear una explicación del suceso: Rubén ahora padecía su primera semana de destierro en la ciudad. Recién había sido amenazado de muerte por un grupo de paramilitares que habían fijado en la puerta de su escuela-hogar un cartel ignominioso: “le damos veinticuatro horas para abandonar este lugar o será hombre muerto”.



Al cabo de pocos días Rubén apareció con un par de cuadernos tachonados con una caligrafía presurosa pero cuidada, los que puso en mis manos, según dijo, con la confianza de que esta historia de vida de un maestro de escuela rural fuera suficientemente reveladora no solo de los riesgos que rodean el oficio de pedagogo en un país sumido en una guerra endémica, sino además como una lección de compromiso militante con las múltiples demandas de niños y jóvenes excluidos de los bienes y servicios concentrados en las ciudades. Estos cuadernos representan un gesto de resistencia en la escritura y de esperanza en el futuro de la educación, aun cuando deben más a la fuerza del sentimiento que al equilibrio racional, más al relato de “los imponderables de la vida real” que a la exposición razonada de un ideal, más a la reflexión en silencio de la soledad que a la creación colectiva.

Ésta anécdota tuvo ocurrencia casi simultáneamente en el tiempo de un agitado periplo de visitas de asesoría del proceso de transformación de las Escuelas Normales de Antioquia, amén de otros pueblos y ciudades del territorio colombiano, uno de cuyos objetivos comprendía la organización de archivos pedagógicos locales, que en la práctica acabó por desdoblarse en la incorporación del estudio de la etnografía escolar de la mano con las historias de vida de maestros en los *curricula* de formación de noveles normalistas dispuestos a ejercer la enseñanza en el nivel primario del sistema educativo. Durante esos años finales del siglo pasado, en medio de largas conversaciones que dejaron su huella en nosotros no sólo por el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino por haber encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo – parafraseando a Gadamer (1994, p. 206)-, despertó en mí una pasión adormecida o agazapada por la recuperación de experiencias de gente que tenía tanto para contar a otros, constitutivas de una memoria colectiva en ciernes de quedar sepultada en el olvido.

El fuego anidaba desde tiempo atrás, envuelto sin duda en las perplejidades que me hacían trastabillar entre la ficción literaria, la sociología y la historia durante los años de juventud, cuya chispa fue insuflada por la lectura de los cronistas de Indias, la literatura latinoamericana, y en ciencias sociales Alfredo Molano con su desenfadada crítica a la metodología objetivista privada de ese componente emocional o amoroso que permea toda relación del investigador con los sujetos de la acción, y que hace posible comprender

mucho más allá de las palabras lo que la gente quiere decir. En Molano la riqueza de matices y el colorido del lenguaje es superior a la carga teórica de cualquier escrito, porque va más directamente al centro de los problemas de la vida y de la historia que las grandes reflexiones y los grandes conceptos, en una clara apuesta por el uso de un lenguaje directo o, si se prefiere, naturalista. En sus crónicas concede un lugar de privilegio al atributo de la escucha, a dejarse interpelar por el otro aun a riesgo de transformar o al menos hacer tambalear nuestras convicciones más fundadas:

La historia de vida le permite a uno oír. No le permite, le debería permitir o lo debería a uno obligar a oír; es, por lo tanto, un momento de gran creatividad porque está entrando algo nuevo en uno. Si uno lo permite, hay algo nuevo que está entrando y que después debe dársele salida en el momento de elaboración de la historia (Molano, 1998, p. 106).

Ya se hizo mención en páginas atrás de la revalorización de la fuente oral en la investigación social, a partir de un enfoque que valida la noción de relatos de vida como es definida por Philippe Lejeune (cit. Dosse, 2007, p. 238), en el sentido de una obra de creación literaria que navega en los confines de la biografía y de la autobiografía con mucha ambigüedad para saber quién habla: aquel que da su testimonio o quien lo retranscribe.

Simultáneo al recurso de los relatos de vida como un método se hizo un imperativo estudiar en profundidad los aportes de la investigación cualitativa y etnográfica en el mundo escolar que, aun sin avizorar con claridad el puerto adonde se dirigía este barco, permitió acceder a una mirada plural y abierta a la significación de las vidas de maestros en las condiciones actuales del oficio docente. A la luz de estos dos temas dominantes se desarrollaron las sesiones de trabajo del seminario con maestros normalistas extendido a lo largo de dos años largos (2007-2009), que abrió el camino hacia la instalación de un nuevo programa curricular de formación inicial de maestros en el área de estudios sociales en educación.

En el transcurso de la primera década del presente siglo, se desarrolló una experiencia de formación y escritura colaborativa con maestros del departamento de Antioquia, que se ha prolongado hasta nuestros días de modo intermitente y a escala más reducida, con la tarea



inicial de reordenar el texto de memoria de las experiencias en el oficio de enseñar y fijarlo en unas pocas páginas. Como eje transversal en los distintos momentos del proceso se adoptó el imperativo de dejar huella en el terreno compartido de la conversación, en ese poder oír la palabra del otro, sin ansia de someterla de inmediato a la mía, e incluso poder encontrar en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo.

El objetivo de los talleres estaba lejos de pretender la producción de historias de vida en el sentido de textos acabados y redondos, comprensivos de una trayectoria vital, sino más bien de relatos de vida compuestos a partir de testimonios de las vivencias de un testigo que es al mismo tiempo el sujeto de la acción. Una distinción conceptual preliminar que hace eco de los diferentes significados de las palabras en lengua inglesa *life history*, *life story*, *story telling*, en francés *histoire de vie*, *récit de vie*, en español *historia y relato de vida*, y tiene menos que ver con la extensión y profundidad del producto de la escritura que con el estatuto de los discursos narrativos. Los relatos publicados, en efecto, no adoptan la forma de autobiografías propiamente dichas, ni de biografías o relatos escritos por terceras personas, como tampoco de fragmentos de un diario llevado con puntualidad por un etnógrafo solitario a la manera de Malinowski, ni de encuestas aplicadas uniformemente a un grupo focal, ni transcripciones fieles o transparentes de entrevistas, ni encajan precisamente en el molde en uso de las historias de vida en las ciencias sociales. Estos relatos de maestros son menos que eso, si se quiere, pero no por ello su relevancia disminuye en consideración de la función narrativa en la educación. Y es precisamente esta la piedra de toque que abre la discusión acerca del por qué, para qué y cómo la escucha de las voces de los maestros contribuye no solamente a comprender la enseñanza como narrativa, sino además a practicarla con conocimiento de causa de ese juego sutil que le es propio entre la inocencia y la experiencia, la improvisación y la prescripción, la pasión por los detalles y la coherencia en el orden del discurso.

El proyecto de escritura de los relatos de vida se basaba en la conjugación de las dimensiones personales y profesionales y la práctica pedagógica de los profesores, que conforman una matriz de análisis de los tipos de historia de vida de profesores propuesta por António Nóvoa (1995), con la certeza de que la fuente principal de reconstrucción de

los vínculos existentes entre las prácticas de enseñanza y la identidad profesional docente se parece menos a un álbum fotográfico hojeado con nostalgia, que a un depósito de materiales vastos y fluidos, según la imagen expresiva de Philip Jackson (1999, p. 115):

Empleo los elementos que pesco de ese depósito de diversas maneras. Algunos fueron recuperados y utilizados con tanta frecuencia que afloran al espíritu a la menor provocación. Estos representan eso que llamamos “anécdotas favoritas”, “episodios divertidos” y “recuerdos queridos”. Incluyen también incontables aspectos que funcionan más como porciones de conocimiento o como aptitudes bien dominadas que exactamente como recuerdos. Evoco fácilmente cómo hacer cosas relacionadas con la enseñanza (cómo planificar una clase) y recuerdo dónde se halla cada cosa (¡la sala donde enseñaré mañana, por ejemplo!). Reconozco las expresiones de confusión o aburrimiento en la cara de los alumnos, las cuales me indican que, pedagógicamente, algo estuvo mal encaminado. Por lo común puedo darme cuenta de cuándo conviene abandonar una línea de interrogatorio y cuándo continuar en ella. Sé qué se siente cuando una clase falla y cuándo está bien lograda. Sé lo que significa ser criticado por los propios estudiantes y lo gratificante que es que esos mismos jóvenes lo elogien a uno. Sé la incomodidad que se experimenta cuando se pierde el hilo del pensamiento en el momento de responder a la requisitoria de algún alumno. Conozco el olor de la tiza, cómo se siente su textura entre los dedos, el sonido que produce al deslizarse sobre la pizarra y las marcas que deja su polvillo en mangas y pantalones.

Si se hubiera contado con una suerte de guión de escritura –lo que es inexacto-, éste se proponía narrar la experiencia en la enseñanza vista desde una triple dimensión: del maestro como sujeto que afronta el desafío de todo ser humano que consiste en poder responder a la pregunta ¿quién soy?, construyendo el relato de su vida; del maestro realizador de una práctica profesional en las aulas y más allá de ellas; y del maestro como sujeto público investido de una considerable responsabilidad social.

La metodología empleada consistió en la organización del colectivo de maestros en varios grupos de tal modo que pudieran rotar por distintos talleres, al tiempo que se conformaron núcleos más reducidos dedicados a la discusión sobre las lecturas seleccionadas y, posteriormente, a una revisión crítica de los textos en el taller de escritura colaborativa. La



enumeración de los talleres trasluce la intención de no dissociar el acto de escritura de la reflexión pedagógica. El taller denominado “*La experiencia dos veces contada*” proponía reconocer los rasgos diferenciales entre una gramática de la expresión oral y la gramática del código escrito, con efectos prácticos en la acción de estimular el ejercicio de narraciones orales para el rescate de propuestas de escritura, así como de separar aguas entre la estructura propia de las historias de vida y la de los relatos de vida. El taller “*Por los caminos de la autobiografía*” hacía hincapié en las fuentes que pueden ser utilizadas en la elaboración de relatos de vida: la entrevista, el texto iconográfico (fotografías), los cuadernos de notas, los diarios. Un momento de relax en los encuentros se ofrecía en el taller “*Biografía del cuerpo*”, en el cual los participantes exploraban los dominios del cuerpo figurado como un territorio; el cuerpo visto como representación, susceptible de una figura idealizada, objeto de aceptación o rechazo u ocultación, mapa de marcas, ritmos y acontecimientos significativos, esbozando un dibujo compuesto sólo por sensaciones, olores y colores. Pasado un momento inicial de perplejidad o desconcierto, los participantes pronto disfrutaban de los juegos: “Mandala, toda una vida en un eterno retorno”, “el cuerpo que expresa”, “memoria del cuerpo”, “un rostro tejido con palabras”, “voces de maestros”. En el evento de clausura se asistió a una exposición de exlibris diseñados individualmente por los maestros en el marco de este taller. El acompañamiento en las horas difíciles de este ejercicio de escritura que se rinde más al temor del exceso de palabras que al vacío de la página en blanco, tuvo ocasión de poner en relación la narrativa de experiencias con las formas más difundidas de algunos géneros periodísticos, entre ellos, la crónica, el reportaje, la entrevista, que fue el tema del taller “*La crónica: otras voces para narrar-se*”, un tipo de texto que cuenta con el respaldo de una genuina tradición en la cultura hispanoamericana, un texto que *nos* ha expresado por años.

El resultado final de los ejercicios de narrativa de experiencias de maestros muestra un paisaje de montañas, parcelas de pan coger, viajes a lomo de mula, que es el trasfondo donde se teje una carrera docente no necesariamente empuñando la tiza frente al tablero, sino con frecuencia la pala y el azadón como herramientas imprescindibles en el levantamiento de los muros y techos de la escuela. En ocasiones el paisaje se tiñe de desolación y tristeza, como en este recuerdo conmovedor de un maestro en medio de la selva del nordeste:

Con la dedicación que me caracteriza, aprendí herramientas metodológicas para enseñar en una escuela que no tenía pupitres, en donde las paredes eran el paisaje, el techo el follaje de un árbol y la música el sonido sereno del río Tamar, el canto de las aves que se encontraban en la selva junto a la escuela, y las explosiones extemporáneas que producían los fusiles y granadas que en ocasiones interrumpían las clases y hacían de aquel lugar un campo de batalla (Murillo, 2007, p. 13).

No pocos de los relatos comienzan con el recuerdo compartido de un acto de fundación, narrado en estilo sencillo, sin jactancia, pero con el orgullo natural de quien muestra su obra. No se trata aquí de retratos de individuos, sino más bien de comunidades, de una red dispersa y extendida de gente con iniciativas de autogestión en busca de mejorar las condiciones de existencia, cuyo eje pasa necesariamente por el territorio de la escuela, con lo cual se reafirma la naturaleza de la escuela como una institución decisiva de cohesión social. En estas páginas se percibe el olor a polvo de las tizas, del aserrín de los lápices pasados por el sacapuntas y de la transpiración del sudor, característicos de las aulas de clase infantiles, como también a cebollas, zanahorias, galpón de aves menores, a huerta y a cocina, toda vez que muchos de los relatos coinciden en narrar las experiencias del montaje de una huerta o un galpón de gallinas ponedoras o conejos como fuente principal de abastecimiento del restaurante escolar, en el desarrollo de una estrategia de proyectos pedagógicos y productivos que hace parte del plan departamental de seguridad alimentaria y nutricional. En la superficie de los textos compilados, sobresale también la figura de un maestro o una maestra que se resisten a la monotonía de aplicar un currículo prescriptivo diseñado por otros, alguien consciente de la necesidad de adecuar los estándares curriculares y las prácticas pedagógicas a las particularidades del entorno y los sujetos.

6.4. El giro en las prácticas pedagógicas

“Yo no enseño, cuento”, exclamaba Montaigne con plena confianza en la eficacia de la transmisión de la sabiduría de los mayores directamente de la voz al oído mediante las narraciones orales, los cuentos y proverbios que son testimonio de la capacidad de transformar la experiencia en tradición. En la sociedad cortesana de entonces es plausible imaginar el tranquilo transcurrir de una pareja consagrada a explorar el conocimiento del



mundo y de sí, sumida en una conversación reflexiva, casi en silencio, aunque no desprovista del riguroso etiquetado social de la época. El sabio es consciente de que los contenidos de su narración se nutren de las vivencias de su experiencia de mundo, o han sido transmitidos por otros, que en el acto mismo de ser transmitidos se tornan a su vez en experiencia para el que escucha o lee, de tal modo que el oyente o el lector es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato. De esta forma la experiencia narrada habita ya en el proceso de transmisión, y mediante dicho gesto de anamnesis el sabio aspira a garantizar la conservación de los saberes heredados de la tradición.

La acción de narrar y la acción de educar tienen en común el propósito de transmitir experiencias. En el proceso de educación el alumno también es capaz de vivir la experiencia que le ha sido transmitida, mediante un “ejercicio de ingenio aunado a una disciplina del corazón”, que revela “cuán enmarañada y azarosa es la relación maestro-alumno, erótica del pensamiento y de la transmisión” -como se enuncia en ese hermoso libro titulado *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno* escrito en coautoría por George Steiner y una joven maestra de literatura empeñada en la enseñanza de la poesía medieval a jóvenes descreídos en el liceo de un suburbio en París (Steiner y Ladjali, 2006, p. 31).

Pero en las sociedades contemporáneas, tal parece que dicha cultura anamnética hubiese sido rebasada de lejos por una cultura del olvido, según el agudo análisis de Lluís Duch (1997, p. 70):

La crisis actual de las transmisiones permite que nos demos cuenta cabal de que nos encontramos plenamente sumergidos en la cultura del olvido. Queda muy lejos de nosotros aquella cultura anamnética que proponía Walter Benjamin como antídoto contra los estragos de una historia entendida como mera puntualidad sin ningún tipo de relación con nada ni con nadie, clausurada de manera asfixiante sobre sí misma, refractaria a cualquier forma de simpatía. En la situación actual parece que lo que se está imponiendo se asemeja más bien a una cultura amnésica, porque en ella predomina el olvido de los otros y de los sufrimientos de los vencidos de todas las historias de nuestro mundo.



La aguda intuición de Walter Benjamin proyectada en nuestra época actual nos resulta acaso más estremecedora, por razones analógicas, al reconocer que ella surge al cabo de contemplar el lúgubre retorno de los soldados del campo de batalla, enmudecidos, como expropiados de toda posibilidad de tener y transmitir experiencias. Es desde la caracterización de esta pobreza de la experiencia como se permite lanzar al rostro de la modernidad esta pregunta incómoda: ¿de qué vale la educación si no está asociada a la experiencia?, que le confiere un rasgo imborrable a la presente “sociedad de los individuos”. Dicha condición suscita también el comentario apocalíptico del pensamiento benjaminiano a ojos de un lector de nuestro tiempo (Agamben, 2007, p. 8):

Sin embargo hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rica en noticias que lo contemplan desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia.

Esa incapacidad para traducirse en experiencia es lo que vuelve hoy insoportable –como nunca antes- la existencia cotidiana, y no una supuesta mala calidad o insignificancia de la vida contemporánea respecto a la del pasado (al contrario, quizás la existencia cotidiana nunca fue más rica en acontecimientos significativos).

Para hacer frente a los estragos del imperio de la cultura del olvido, bien vale resaltar la riqueza del acogimiento o la acogida en cuanto reconocimiento del otro en su irreductible alteridad, como un concepto subyacente en toda acción pedagógica en medio de la crisis profunda de las transmisiones culturales vividas en el mundo actual. Como expusimos atrás en el capítulo dos, el concepto acogida se inscribe en una “ética de bienvenida” que mantiene en relieve la figura de la responsabilidad educadora como una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: éste es nuestro mundo (Bárcena y Mélich, 2000, p. 87). Las estructuras de acogida constituyen una condición de posibilidad para la socialización y la construcción de realidad, con las cuales los sujetos acceden a la elaboración continua de relaciones significativas en el mundo que les acoge, integrándose en el flujo de una tradición cultural concreta, siguiendo el curso de un proceso de identificación personal. Así mismo, proporcionan los elementos necesarios para el rico despliegue de la facultad simbólica del ser humano, con aptitudes para situarse críticamente en un presente desde donde poder recordar el pasado y anticipar el futuro. En fin, las estructuras de acogida impulsan el proceso de empalabramiento de la realidad, que tiene como consecuencia el “venir a la existencia” para el hombre, de la misma realidad y de él mismo como parte integrante de ella.

Paradójicamente, en el juego de tensiones desatado desde el imperio de la “cultura de masas” que paulatinamente fue siendo subsumida por una cultura mediática, que arrastra consigo el vértigo de la información, de las incertezas y del síndrome de la impaciencia, se vislumbran otros modos de relatar haciendo uso de la tecnología con sensibilidad y lucidez para encarar los retos del presente. Es lo que percibe el sabio catalán, en contrapunto del escepticismo del filósofo italiano Agamben:

A pesar de promover la verbosidad y el parloteo, el correo electrónico y la red en su conjunto –chats, bitácoras, redes sociales- alientan modos de escritura herederos del viejo trueque epistolar, amén de una oralidad de nuevo cuño. Es innegable que atizan el prurito exhibicionista y la banalidad compulsiva, pero también valiosos modos de vínculo y comunicación, como ilustra el relevo de las comunidades presenciales de antaño por las virtuales de ahora –sombras y

luces incluidas-. Todo indica, entonces, que la praxis narrativa prosigue en nuestros días –y lo hará sin duda en el porvenir- porque los actuales medios y mediaciones también la auspician, y porque es inseparable de la *humana conditio*, ante todo. Otra cosa, bien distinta, son las fisonomías históricas que los relatos adopten, las dolencias que los aquejen y las amenazas que deban lidiar. Sea como fuere, ni las singulares vivencias ni la genérica “humanidad” es viable sin los empalabramientos con que hoy seguimos dándonos cuenta y cuento, condicionados por los límites y franquías que el entorno digital dispone (Duch, 2012, p. 352).

Empalabrar, acoger, narrar, contar (con los otros): son todos verbos que se hacen realidad en espacios educativos contruidos como “espacios de seguridad” (Meirieu, 1998, p. 85), en donde los aprendices puedan gozar de los posibles humanos del ensayo y error sin caer en ridículo, libres de conminaciones y plazos perentorios de cumplimiento. Este tipo de espacios generados en interacción en el seno de la familia, en la escuela, en los diversos ámbitos de socialización, se distinguen por “hacer sitio al que llega”, o sea, acoger, acompañar. Por esto, son dos las responsabilidades esenciales del pedagogo: la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes. En las raíces etimológicas de la palabra educar: *educare*, nutrir, y *educere*, encaminar hacia, envolver y elevar, se conjuga el significado de movimiento, que es al mismo tiempo transformación, hacia un objetivo relacionado con un proyecto de vida humana.

El reconocimiento del otro en un ambiente de seguridad define el punto de partida de una estrategia de investigación-acción-formación que no concierne meramente a un interés epistemológico ni metodológico, sino que es por sí misma pedagógica, en la medida en que es puesta a prueba en la praxis a través de un tacto especial para afrontar las situaciones con sensibilidad, captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer. Desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, Max Van Manen ha nombrado con la feliz expresión “tacto pedagógico” la “esencia de la transformación” que moviliza la

relación pedagógica, pero que no ha de buscarse en los intersticios del discurso teórico abstracto sino directamente en el mundo en que vivimos:

Por ello, la reflexión pedagógica es una forma de “autorreflexión”, que constituye el modo por el cual la pedagogía intenta llegar a entender el yo, en tanto que el padre, el educador, y el otro, el niño. Dicho de otra forma, la autorreflexión es el modo en que la pedagogía reflexiona sobre sí misma y, a la vez, presta un servicio a otro. El “yo” y el “otro” son categorías fundamentales de la relación pedagógica [...]. En un sentido más profundo el “yo” y el “otro” son categorías más fundamentales que constituyen los polos de la relación pedagógica y la distinguen de cualquier otro tipo de relación que pueda surgir entre un adulto y un niño. El “yo” es el sentimiento de la pedagogía a partir del cual el padre o profesor actúa cuando actúa como padre o profesor. La pedagogía es esa esencia, esa transformación, que convierte a una mujer en madre, a un hombre en padre, en profesor, en terapeuta, en abuelo, etc. (Van Manen, 2003, p. 107).

Desde este punto de vista, la narrativa en la educación ejerce una función primordial en el desarrollo cognitivo y moral de los sujetos, desde la lectura de los cuentos de hadas en la cuna hasta la más compleja operación de descentramiento del sujeto que supone contar la historia de vida asumida como un objeto de reflexión. En cualquier caso, como nos recuerda Ricoeur (2009, p. 55): “esa es la gran diferencia entre la vida y la ficción. En ese sentido, es muy cierto que la vida se vive y que la historia se cuenta”. La idea de transformación contenida en el acto de narrar y de sus implicaciones en el proceso de formación es señalada por Larrosa (1996, p. 28):

Si el sentido de quiénes somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos, así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos

nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quiénes somos).

Una presentación sucinta de las dimensiones del “giro narrativo” en las prácticas pedagógicas se recoge en la compilación de Hunter McEwan y Kieran Egan (2005). En primer plano se analiza la función imperecedera de la narrativa en los contenidos del currículo y en la educación moral, concediendo todo el valor epistemológico a las historias contadas en clase, las seculares historias ejemplares, los clásicos de la literatura –esos textos que, al decir de Steiner son “como los perros de raza, se sacuden, resoplan y esbozan una breve y demoníaca sonrisa, al tiempo que aseguran: “esas cosas ya han muerto, pero yo sigo vivo”. Cuentan, pues, con un instinto de supervivencia” (2006, p. 128).

Segunda, al ser puestas en consideración las implicaciones de la narrativa en los procesos de aprendizaje, descubriendo nuevas modalidades que se resisten a encasillamientos universales del tipo de secuenciación de las operaciones concretas a las operaciones abstractas, hay que agregar hoy las implicaciones en el desarrollo cognitivo y moral de niños y jóvenes de las redes sociales y sus peculiares modalidades narrativas.

Una tercera perspectiva se refiere a la investigación cualitativa en educación y, con ella, el retorno de los sujetos. McEwan, en particular, ve las narrativas en el estudio de la docencia como un medio de superación de la dicotomía existente entre la filosofía esencialista de la educación y los estudios empíricos, con el propósito de lograr un nuevo objetivo: “contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor” (2005, p. 249). Aquella surge con el ímpetu de la crítica al modelo conductista de enseñanza centrado en los fenómenos exteriores y observables, indiferente a la rica vida interior de los docentes, de sus tomas de decisión y hábitos de reflexión. El camino emprendido conduce a la formulación de las teorías lógicas de la educación que promueven la idea del maestro como pensador o intelectual reflexivo, opuesta *vis á vis* a la idea del maestro como un autómatas o programador. No obstante –continúa McEwan (2005, 244)- “la búsqueda del Santo Grial de la enseñanza” acusa serios problemas: anteponer las argumentaciones formales consideradas como ejemplares, conlleva el apocamiento del sentido de las relaciones intersubjetivas presentes en el acto de enseñanza; concentrarse en la descripción formal de lo que pasa en la cabeza de los profesores supone un divorcio de

las prácticas sociales en las que se encuentran inmersos; la ilusión de apropiarse un programa prescriptivo que haga creer que podemos mejorar la enseñanza simplemente haciendo que los docentes piensen de la manera correcta; en fin, el acto de enseñanza es visto como una serie de rasgos estructurales, ajeno a los procesos, haciendo ver “el compromiso de la docencia como si se produjera dentro de una cápsula del tiempo, como si el acto de enseñar no tuviera ni historia ni futuro”.

Parafraseando a Jerome Bruner (2002), podemos afirmar sentenciosamente: “la narrativa es en verdad un asunto serio: sea en la educación, en la literatura o en la vida”.

En cualquiera forma en que se presenten los discursos narrativos, sea bajo la forma de relatos de vida, entrevistas, historias anecdóticas, biografías, estos poseen en común no solo la puesta en orden de acontecimientos y datos disímiles a partir de la urdimbre de una trama que se entretreje en la temporalidad, sino además se trata de una puesta en sentido. Lo cual quiere decir que la narración no es una mera representación de lo acontecido sino una forma mediante la cual el conjunto de acontecimientos se nos hace comprensible, nutrido de significaciones incorporadas a una construcción en la que se hacen visibles las relaciones que quizás no pueden ser vistas de otro modo sino a través de un complejo tejido de casualidades, causalidades e interpretaciones. Y, sobre todo, al hacer conciencia de la propia construcción en un horizonte de inteligibilidad se tiene ante sí en toda su densidad el proceso de identificación personal a través de la narrativa de experiencias. De modo que al hablar de experiencia de hecho se nombra un movimiento de ir y volver del yo, de adentro/afuera, según afirma Jorge Larrosa (2006, p. 45):

La experiencia es ‘eso que *me* pasa’. Posee un principio de *reflexividad*, de subjetividad y de transformación. Si le llamo principio de reflexividad es porque ese *me* de “lo que me pasa” es un pronombre reflexivo. Tiene un movimiento de ida y uno de vuelta, salida de sí mismo y de afectación. Si le llamo principio de subjetividad es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, ideas, sentimientos, representaciones. Si le llamo principio de transformación es porque la experiencia forma y transforma al sujeto.



Las experiencias recientes en proyectos de formación-investigación de diversa índole que tienen en común un enfoque biográfico-narrativo, dejan importantes lecciones aprendidas que merecen ser apropiadas en un horizonte de mejoramiento de las prácticas en los variados escenarios de la acción educativa. Trátese de las prácticas inscritas en planes curriculares de maestros en formación, o de informes de investigación de estudios de caso, o de dispositivos de evaluación de maestros, dondequiera hagan presencia las narrativas de experiencia de los actores, hay que abocar tanto el tema de los métodos y técnicas de recolección de información y el de dar voz a los que han estado silenciados, como el tema de la transformación misma de los sujetos y de cómo son afectadas sus historias de vida en el trayecto de formación.

Si fuese menester disponer de una selección de técnicas e instrumentos frecuentemente utilizados en el trabajo de campo de la investigación biográfico-narrativa, se cuentan entre los imprescindibles los que guardan estrecha relación con la observación, la apertura a lo otro y el ejercicio de escritura.

La entrevista dialógica

El método de la entrevista conversacional tiene a la vez como objeto el de reunir información sobre la experiencia vivida del más variado tipo, sean anécdotas, recuerdos de incidentes claves, elucubraciones teóricas, metáforas, y también el de generar una interacción reflexiva con el otro participante, en realidad comprometiendo una situación en la que los sujetos interlocutores se trenzan en una entrevista hermenéutica. Así, la recepción mutua que hace fluir la información en ambas direcciones corresponde a un proceso activo y simultáneo donde, si bien la secuencia lógica es que “uno habla y el otro escucha”, para luego invertir los términos, en realidad ocurre que “todos hablan todo el tiempo” –ese continuo asociativo en que uno imagina, recuerda, piensa, evalúa mientras alguien dice. En suma, podríamos decir, la entrevista concebida como “invención dialógica”, en la cual el diálogo se construye precisamente en esa mutua adecuación de hablar no solo *para*, sino *por* otro (Arfuch, 2010, p. 27).

Es característico de la entrevista como género de la narrativa dejar al final la imagen de historias cruzadas que se cuentan a pedazos, más cerca de la fragmentación que del



acabamiento, y la amenaza latente de la interrupción súbita debido a factores exógenos o al silencio que se instala en medio de los interlocutores. De la idea de fragmentación se desprenden dos acepciones relacionadas con la entrevista: la primera de índole arqueológica, en alusión a una reconstrucción eventual a partir de un resto o fragmento considerado como un rastro, un índice o una pista o señal de algo que invita a ser explorado; la segunda refiere al modo de citación, el entrecomillado, la transposición de una palabra en otra, en suma, los deícticos u otros artificios de la lengua que marcan las pausas y cesiones de las voces. El seguimiento de las entrevistas con variados actores en el trabajo de campo, trasluce una combinación de fragmentos de percepciones y recuerdos con detalles de las experiencias vividas que, cuando se presentan en el entorno de una conversación colectiva, se constituyen en eslabones de una cadena de la cual todos quieren tirar. El esquema de una entrevista conversacional no responde a una trayectoria lineal ni se circunscribe a la repartición simétrica de funciones entre el entrevistador y el entrevistado, más bien se da el caso de transitar por atajos al igual que en una conversación ordinaria e invertir los roles de los participantes. No hay razones para extrañarse con las desviaciones aparentes del objeto explícito del tema de conversación.

Grupos focales o grupos de discusión

El grupo focal (como se conoce en su derivación de la lengua inglesa) o grupo de discusión se define en términos metodológicos como un proyecto de conversación o diálogo entre varias personas a través del cual se hace posible rescatar el análisis de los discursos y de las representaciones simbólicas relacionadas con un fenómeno social determinado. La composición estándar de los grupos focales suele oscilar entre diez a doce personas, con una duración máxima de dos horas, bajo la moderación del o los conductores del proyecto. Conviene a efectos de generar confianza entre los participantes y de enmarcar los temas centrales de la discusión, disponer en cada caso de dos o tres cuestiones que allanen el camino hacia un diálogo más amplio y espontáneo, permitiendo así la identificación de una serie de aspectos comunes de interés o de remarcada controversia, que sean factibles de traducirse en categorías de análisis.

Al inicio de cada sesión conviene solicitar aprobación por parte de los asistentes de la grabación en audio y video, aun cuando ya se hubiese obtenido previamente la aprobación del protocolo de consentimiento informado. Las grabaciones de audio pasan por la transcripción textual a cargo de un auxiliar de investigación, cuidando de conservar en la medida de lo posible los ritmos, giros idiomáticos, gestos verbales e interferencias. Luego la tarea de los investigadores consiste en elaborar un ensayo de interpretación de los discursos sin perjuicio de mantener la transparencia de la polifonía de voces que componen el núcleo de la historia oral.

La anécdota en la enseñanza

Un atributo sobresaliente de los recursos metodológicos del enfoque narrativo en ciencias humanas y en educación ha sido la recurrencia a las anécdotas, a despecho de que algunos críticos han querido ver reducida su envergadura a un mero ejercicio de intercambios verbales subjetivos e insustanciales. No obstante, en rigor la anécdota es un instrumento incomparable de comprensión de la relación conversacional que todo ser humano mantiene con su mundo. Así se ha manifestado en la tradición fenomenológica y en la literatura existencialista del siglo XX, cuyos autores más destacados –Sartre, Merleau-Ponty, Camus, Hesse- moldean la anécdota como un teorema para discernir las claves de la condición humana contemporánea, no como un cuadro de ilustración de escaso valor por sí mismo. Ella encierra la paradoja de buscar explicar un particular concreto por medio de la referencia a algo general o universal, a la vez que pone a prueba la validez de verdades o conocimientos fundamentales que están en boca de todo el mundo en la experiencia cotidiana. El uso ordinario de la anécdota comparte una característica epistemológica y metodológica fundamental con las ciencias humanas fenomenológicas, en la medida en que se mueven en esa tensión entre la particularidad y la universalidad. El valor pedagógico de la anécdota es precisado así por Van Manen (2003, p. 136):

Las anécdotas nos pueden enseñar. El uso de la historia o del material anecdótico, en la escritura fenomenológica, no es meramente un adorno literario. Las historias mismas constituyen ejemplos o temas de la teorización práctica. Las narraciones anecdóticas, o historias, son importantes para la pedagogía por lo bien que funcionan como material de casos vivenciales sobre

los cuales es posible llevar a cabo una reflexión pedagógica. Si habláramos desde el punto de vista de la metodología, veríamos cuán importante es la historia, porque permite al texto de ciencias humanas adquirir un carácter narrativo que por lo general es propio de la historia. Se crea una forma textual híbrida, que tanto combina el poder del discurso filosófico o sistemático con el poder del lenguaje poético o literario. La anécdota particulariza la tendencia a la abstracción del discurso teórico, es decir, que nos capacita para involucrarnos, de un modo prerreflexivo, en la experiencia concreta vivida, mientras, al mismo tiempo, nos invita paradójicamente a sumergirnos en uno de esos momentos reflexivos ante los significados inherentes a la propia experiencia. El rasgo importante del discurso anecdótico y también del fenomenológico es que simultáneamente nos atrae pero, a la vez, nos obliga a reflexionar.

Es habitual escuchar en las entrevistas con maestros relatar el valor de contar historias como una estrategia válida en la enseñanza, esto es, la convicción del acto de narrativizar la experiencia (Gudmundsdottir, 2005, pp. 60-67) que se expresa en el aprender ante todo observando, conversando y trabajando con los colegas, y saca a luz la experticia de los profesores en el hecho de saber muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas. El saber de las narrativas docentes se configura con base en cuatro dimensiones: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación. Respecto a la primera, al hacer uso de la forma narrativa se asigna un sentido a los objetos del relato que son investidos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión, es decir, son dotados de un orden expositivo que pone en juego las dimensiones cognoscitivas de la temporalidad, la selectividad y la familiaridad. La interpretación pasa por reconocer la existencia de un modo particular de observar, diferenciar y valorar unas aulas de clase, unos textos, unas prácticas determinadas, que preferimos condensar en la denominada “mirada epistémica” de Elliot Eisner. El principio de reflexión capacita para enfrentar discrecionalmente situaciones concretas y reales, y se instala justo en el medio del “equilibrio racional”, más apegado a los usos consagrados, y el “equilibrio perceptivo”, más librado a la fuerza impulsiva de las emociones y la espontaneidad. Pendlebury sentencia: “En la enseñanza, como en la vida cotidiana, la base para el accionar correcto es –parafraseando a Martha Nussbaum en *Literature and the moral imagination*- un diálogo

amoroso entre los principios y los detalles, la responsabilidad y la percepción. Y a través de ese diálogo se alcanza el equilibrio perceptivo (Egan y McEwan, 2005, p. 93).

Finalmente, la transformación hace ver que todo acto educativo por lo menos abriga la idea de que la experiencia forma y transforma al sujeto, de que nadie puede aprender en lugar de otro, ya sea una caída de la inocencia o la adquisición de algo que no se tenía o una amarga lección de la vida (Proust decía: saber y sentir son ambas cosas muy tristes). Lo cierto es que una experiencia educativa digna de tal nombre no puede dejarnos donde comenzamos.

La mirada epistémica

En la tradición de la investigación educativa se recurre a la observación participante como un procedimiento de análisis de primer orden, atento a captar hasta el más sutil de los detalles que contribuya a discernir el sentido de por qué se hace lo que se hace en las aulas y patios de una institución cualquiera, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. Decimos conocer un aula concreta, aludiendo ciertamente a un saber limitado alcanzado mediante la observación, del mismo modo como alardeamos de la capacidad para entender las teorías sobre enseñanza y aprendizaje con base en una apreciación selectiva sobre lo que es importante o no en el proceso educativo, y en las imágenes que nos hemos formado a lo largo de nuestras experiencias de vida escolar. Ello ha dado lugar a definir una mirada epistémica, no en un sentido restrictivo de lo que es visto a través del ojo, sino

como una manera taquigráfica de referirse a todos los sentidos y las cualidades a las cuales son sensibles. Las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales. Como subrayó Jackson (1991, p. 47), los aromas de la leche rancia y el polvo de lápices son a menudo signos ciertos de un aula de escuela elemental (Eisner, 1998, p. 87).

En un artículo publicado años atrás (Murillo, 2002, pp. 139-159), abordaba las condiciones de emergencia y el hondo impacto del giro metodológico ya anunciado en una obra que marcó una ruptura decisiva en el campo de la investigación educativa, caracterizado entonces por la irrelevancia de la identidad de los sujetos y de los ambientes escolares bajo



la égida de una perspectiva sicologista que somete a los individuos con base en tácticas examinadoras situadas al margen de los fenómenos de la vida cotidiana. En *La vida en las aulas* (Jackson, 1994) se apuesta por la interpretación de las cosas triviales que marcan el ritmo de los afanes cotidianos, en términos de considerar el significado que poseen la gran cantidad de tiempo que pasan los niños y las niñas en la escuela, el ambiente escolar uniforme, el mobiliario, la disposición de objetos y personas, la asistencia obligatoria, los exámenes, incluso las imágenes y los olores de la clase.

En estas páginas se ofrece la novedad de la existencia de un currículo oculto, al que hasta ahora se había prestado menor atención que a las demandas académicas prescritas en el currículo oficial. Con base en dicho concepto se propone una teoría diferente acerca del por qué del ausentismo o del fracaso escolar, insatisfecha con ciertas interpretaciones psicológicas centradas en las dificultades de aprendizaje, en los problemas de motivación, participación o atención de los alumnos, más proclive a poner en cuestión la naturaleza misma de esa experiencia singular que es “ir a la escuela”. Una lectura en profundidad de los afanes cotidianos en las escuelas, así como de los sentimientos y las opiniones de maestros y alumnos, supone estar abierto a la comprensión tanto de los fenómenos de regularidad y continuidad, como a la inmediatez e imprevisibilidad de todo cuanto en ellas sucede. Jackson se aparta así de un tipo de investigación educativa que ha querido hacer ver el aburrimiento universal en las escuelas a través de la imagen congelada del niño distraído en el aula de clase contemplando el vuelo de una mariposa, dejando de lado el hecho de que detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario. Y así como las aulas de clase suelen oler a leche rancia, a polvo de lápices y tizas, mezclados con el ligero olor a transpiración de los niños, también son el lugar de lo inesperado, lo aleatorio, lo incierto, todos éstos rasgos característicos del universo de las interacciones sociales humanas.

El acento puesto en los rasgos inmediatos e imprevisibles que caracterizan las situaciones educativas, además de los más seculares rasgos de uniformidad y normalización, sienta las bases para una anatomía política del detalle, reveladora de las minucias de que está hecho el monótono transcurrir de los días en las escuelas. Esta mirada abarcadora de las construcciones de sentido de los sujetos y de las pequeñas cosas que hacen la vida en las aulas, conlleva un interés teórico manifiesto en la pregunta por el modo como operan

algunas nociones claves procedentes de la psicología, la antropología, la sociología, en el interior de los discursos humanistas que se ocupan de la educación, en una palabra, del conjunto llamado ciencias de la educación.

Llama la atención de que en su amplia producción posterior, y a pesar del rápido auge de su apropiación en los medios académicos, el autor parece descartar la utilización de la noción currículo oculto, a cambio de preferir las nociones enseñanzas implícitas o prácticas de la enseñanza. En conjunto, su obra aboga con denuedo por una orientación hermenéutica que, según sus palabras, pertenece a la misma especie de una aventura romántica de exploración por debajo de la superficie:

Quienes enseñamos debemos aprender a ver, si no ya un mundo en un grano de arena o el cielo en una flor silvestre, al menos el interés que se esconde detrás de una mirada atenta, el hosco aburrimiento contenido en el silencio que sigue a una pregunta dirigida a toda la clase, la tensión que claramente cruje a lo largo de todo el salón cuando se está tomando una prueba, la ilusión expresada en el impulso súbito de una mano que se levanta. Y por supuesto esas son solo las más obvias lecturas interpretativas de detalle que los docentes se ven precisados a hacer mientras transcurre su jornada laboral. También hay incógnitas interpretativas para resolver después de hora: la cuestión de qué hacer con la respuesta enigmática de un alumno que, salvo en esa ocasión, es franco y sencillo, el interrogante sobre lo que significa una observación casual que quizá señale el comienzo de un cambio dramático de actitud, la preocupación por saber si ese estudiante que siempre se sienta en el rincón más alejado del aula intenta comunicar, con su ubicación física, algo que la falta de valentía o de claridad le impiden expresar con palabras. También estas situaciones requieren una lectura que se interne más allá de la superficie de la vida del aula (Jackson, 1999, p. 124).

Y en dicho encuentro entre dos mundos que representan, respectivamente, el de los sujetos observados y el del observador, ¿cómo no atender a la cuestión de los silencios? Pues en las prácticas de investigación cualitativa a menudo tenemos que ver con la ubicuidad del silencio que tanto dice sobre las posiciones ante las materias objeto de observación. Del



lado de la observación participante se reconoce de hecho el silencio de los sujetos observados ante la presencia intimidante de alguien desconocido, o el silencio de quien observa para pasar desapercibido en medio de las actividades normales del grupo. Como también se reconocen otras formas de silencio del lado de la práctica de las entrevistas o de los grupos focales. Es el caso del silencio del entrevistador que pretende de forma deliberada incitar o no interrumpir el flujo discursivo del o los sujetos en situación de entrevista, o viceversa, el silencio del entrevistado que recurre súbitamente a la cautela o a la prudente desviación de un paso comprometedor, o el silencio instalado en el grupo indicativo de la aparición de interferencias o la cancelación de la comunicación.

La práctica de la observación participante permite afinar todos los sentidos en la captación de la diferencia, o mejor de la singularidad, lo que ha hecho decir a algunos que esta es una atribución que se conquista como un modo de estar en el mundo característico de los investigadores. En cuanto tal modo de estar en el mundo hace suyo el interés por lo que relativamente se sale de la norma, lo anómalo, lo inconforme, lo otro. Por eso resulta de interés la observación en aquellos espacios sociales donde lo normal es puesto entre paréntesis, donde se asume que las cosas funcionan socialmente de manera distinta a la prescrita o como aparece en los discursos formales de las instituciones.

El tacto en la enseñanza tiene en consideración el uso de la voz y el tono del discurso como factores determinantes de una buena comunicación o, caso contrario, de ruido dentro de la clase. Al igual que en los juegos de lenguaje ordinario, el escenario del aula pone en escena las tensiones o sutilezas derivadas de las inflexiones en el tono de voz: sea un tono empalagoso, amenazante, furioso, comedido o pausado. Y el espectro de formas del silencio: sea el silencio negativo que hace el vacío denotando un castigo latente o una oscura premeditación, sea el silencio de la espera paciente o de la presencia discreta o del oído dispuesto a escuchar, sea el silencio que habla:

El tacto de la conversación silenciosa en la que la charla queda desplazada, o en la que las preguntas impertinentes sólo pueden molestar o herir. La raíz etimológica de conversación significa vivir juntos, asociación, compañía, conocimiento. El ruido de las palabras puede hacer que resulte difícil oír lo que la mera conversación del compañerismo puede producir. En la buena

conversación los silencios son tan importantes como las palabras que se emplean. El tacto conoce el poder de la calma, y cómo permanecer en silencio (Van Manen, 1998, p. 181).

El acopio de datos recolectados en el transcurso de la observación participante depende de la habilidad en el uso de un instrumento básico de la investigación cualitativa en el campo: las notas del trabajo de campo. En el cuaderno de notas que se lleva siempre a mano –o el PC portátil o el ipad-, han de quedar registrados los apuntes significativos de la interacción con el individuo o el grupo, puntuando los ritmos alternos de observación y de participación, si se quiere, jugando al buen novelista o al etnógrafo en relación con la pasión por los detalles, sin exclusión a priori de sentimientos, afectos u otras cualidades sensoriales que pudieran captarse. De hecho, en el momento de recolección de notas de campo se inicia ya el proceso de escritura del informe: el observador se proyecta en las notas, a la vez que las notas proyectan al observador.

6.5. Pedagogía biográfica en los bordes

Para Schulze (1993) la “pedagogía de orientación biográfica” en Alemania dibuja un campo que hace visible objetos, problemas y corrientes que abordan lo biográfico por lados diferentes: bien sea como un tema recurrente aunque elusivo en la historia de la pedagogía que permite discernir tendencias de época, o como un factor de diferenciación de los efectos de aprendizaje en procesos individuales, lo cual daría pie para hablar de una biografía del aprendizaje, o en relación con las mediaciones técnicas, tales como la fotografía, la música, los dispositivos materiales o visuales o digitales adecuados a las cambiantes circunstancias y ambientes de aprendizaje y que cumplen una función determinante en la trayectoria biográfica de los sujetos.

El horizonte biográfico-narrativo que reconoce la acogida como un concepto raíz inspira la realización de proyectos de investigación-formación-acción que, con todo y sus diferencias, coinciden en buena medida en los métodos y técnicas de trabajo de campo propias de una mirada etnográfica, con énfasis en los relatos de vida de los sujetos, aunado a un propósito de autoformación de las jóvenes practicantes de pedagogía infantil. Aquí confluyen dos experiencias de práctica profesional que, como si fuera poco, tienen lugar en un mismo



territorio del centro de la ciudad de Medellín, equivalente al *súmmun* de la vulnerabilidad social, del riesgo extremo al que están expuestos niños y jóvenes, de la vida precaria y la difícil supervivencia, y de los retos que enfrenta la práctica pedagógica.

En el perímetro del barrio se ubica una institución educativa oficial (I.E.), a cuyo alrededor se extienden calles y plazuelas ocupadas días y noches por habitantes de no-lugares que se desplazan como sombras en una cartografía reveladora de la existencia de fronteras invisibles que marcan zonas de exclusión. Una abigarrada población compuesta por adultos, jóvenes y niños, prostitutas, travestis, proxenetas, vendedores ambulantes, ladrones, traficantes de todo lo ilegal y policías encubiertos, transitan a lo largo de una línea extendida entre el Parque Bolívar –sede de la monumental catedral metropolitana-, los alrededores de la estación Prado del metro, siguiendo el borde de la plaza de esculturas de Botero -signo de la opulencia y la desmesura ajenas-, la plaza minorista –fuente inagotable de desechos alimenticios-, hasta desembocar a orillas del río Medellín. Parecería una metáfora de la herida abierta en el corazón de una ciudad martirizada por múltiples violencias, que pretende asomarse al futuro de la mano de la educación, la innovación tecnológica y la conquista del mercado de turismo internacional, a costa de más audaces políticas de inclusión social. Pero no es un discurso literario, es la realidad pura y dura revelada y descrita con detalles desde una mirada experta de etnógrafo en *Que me visite otra vez* (Weber y Sierra, 2014).

En la I.E. se desarrolla un trabajo de investigación que consulta las percepciones y sentimientos de los niños y niñas de los grados de preescolar, 1º y 2º de educación primaria acerca de la experiencia escolar, basado en un plan sistemático de visitas de observación de la vida cotidiana en las aulas. Estas se complementan con talleres de expresión gráfico-plástica y juegos colectivos en concordancia con las unidades temáticas seleccionadas: mi identidad personal, mi casa, mis objetos favoritos, lo que me gusta y lo que no me gusta de la vida en la escuela. Cada alumno participante del proyecto elabora paso a paso un álbum de las actividades que realiza a solas o en grupo, disponible para ser compartido en familia, y bautizado de forma deliberada con el sugerente nombre “mi Facebook” (literalmente “mi libro de los rostros”).



El mundo interior de los espacios familiares y escolares captado a través de los instrumentos utilizados, revela a ojos de los chicos la coexistencia de un espacio de acogida representado en el ambiente escolar, con un espacio de amenaza e inseguridad vivida en las calles del barrio o de precariedad en el ámbito familiar, que cabe interpretar como un ejemplo de biograficidad, según los términos a que alude Delory cuando plantea la relación de construcción biográfica recíproca que se establece entre los lugares y objetos que hacemos nuestros: nosotros los constituimos y ellos nos constituyen, a tal punto que ellos se confunden con una buena parte de nuestra historia personal: “son la huella, el recuerdo concreto de tal periodo de nuestra vida, de tal encuentro, de tal persona, de tal evento de nuestra existencia” (2015, p. 57).

El acopio de dibujos, retratos, frases sueltas, anécdotas y narraciones, va delineando -como era de esperarse- el rostro de una infancia privada de las necesidades básicas más elementales, que crece y se desarrolla en condiciones inhóspitas, en el seno de familias rotas o al vaivén del maltrato y la desesperanza, pero al mismo tiempo plétórica de una imaginación narrativa descarnada y dura al compás de un proceso incierto de biografización.

Afuera de la I.E., entre los merodeadores de rutina, trabajadores de oficio y transeúntes ocasionales, se mezclan con los habitantes de la calle los niños y niñas, adolescentes y adultos jóvenes que, nucleados principalmente en torno a la plazuela Rojas Pinilla, conforman el público objetivo del proyecto pedagógico *Patio 13* adelantado por las maestras en formación de la Escuela Normal Superior de Copacabana. Al cabo de quince años en *Patio 13* se mantiene la posición de seguir el rastro de las historias singulares, no en obediencia de una elección metodológica particular sino porque se asume a conciencia una epistemología de la pedagogía y de la historicidad de las “vidas minúsculas” que evidencian las contradicciones propias de una sociedad profundamente desigual y oprobiosa, que no sería visible de persistir en la reconstrucción de los grandes temas y personajes escritos con mayúsculas. Desde el comienzo se anuncia que aparte del uso estándar de estadísticas globales, “lo que a nosotros nos mueve es el destino individual (...) en tanto procuramos dirigir la mirada a sectores específicos, a personas individuales y a historias de vida únicas” (Weber y Sierra, 2014, p. 8). La raíz epistémica del proyecto



pedagógico *Patio 13* parte de reconocer las fortalezas, las habilidades, los traumas, en una palabra, los saberes de experiencia en la calle, como una vía expedita para explorar las biografías no solo de los alumnos-niños de la calle sino incluso de las mismas maestras en formación, que es un tópico reiterado en los testimonios recogidos por ellas en sus diarios de campo.

El pedagogo de la calle aprende a sopesar la naturaleza impredecible, contingente, discontinua e irregular que caracteriza el encuentro educativo con los niños de la calle, difícilmente reductible a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones tradicionales. El tiempo en la vida individual de estos niños no es medible en los relojes y calendarios que pautan las actividades de rutina escolar; el tiempo del despertar no es igual, ni los momentos en que se divide el transcurrir del día, ni la distribución de tareas, ni los propósitos o finalidades; tampoco se dispone de espacios adecuados a funciones determinadas, ni siquiera propicios al encuentro con el otro. Forzando un poco el planteamiento, diríamos, los métodos pedagógicos de la calle están más cerca del anti-método. No cabe duda de que, más que en ninguna otra parte, aquí cobra mayor valor el don de la improvisación en la enseñanza.

Desde luego, tal afirmación lapidaria en favor del anti-método ha de ser matizada frente a los dos pilares que sostienen el enfoque de pedagogía de la calle, claramente definidos ya desde los inicios del proyecto hace quince años pero con notorios avances en la conceptualización y el perfeccionamiento metodológico obtenidos posteriormente en la experiencia de campo y el intercambio con pares académicos en otros países. Uno es “la postura etnográfica” que concibe la pedagogía de la calle como “una forma de investigación aplicada”, a la altura del interés por hacer ver lo extraordinario en el orden aparente de lo ordinario desde una perspectiva comprensiva de lo otro. Otro es el recurso de las historias de vida tomado simultáneamente como un medio y un fin desde el primer ensayo del proyecto “los niños de la calle se fotografían a sí mismos”, en el que las fotografías cumplen la función de instrumento para contar historias (Weber y Sierra, 2005, pp. 9-27). Como también se reconoce la dimensión formativa de las historias de vida como metodología:

De allí que uno de los objetivos principales de la pedagogía de la calle consista en retomar y suavizar la dureza de los momentos críticos de la vida en las narraciones biográficas de los niños de la calle. Solo entonces puede la historia personal de la vida convertirse en un recurso para la configuración actual y futura de la vida. Los sucesos difíciles y los peligros que los niños lograron superar son el material para trabajar. Ocuparse de ello puede hacer surgir impulsos emocionales y cognitivos importantes. Los niños de la calle saben casi siempre dar cuenta de los acontecimientos, retos y aventuras que fueron capaces de superar gracias a su destreza, pragmatismo y creatividad. Las experiencias adquiridas por vivencias propias les dan aliento para emprender cambios en el futuro (Weber y Sierra, 2014, p. 174).

Con el disparo inicial de *Patio 13* (y no es esta una frase retórica, toda vez que hace referencia al efecto del golpe del obturador de la cámara) quedó expuesto el lugar central de la fotografía en este particular proyecto de investigación-formación autobiográfica. Primero fueron las fotografías de corte auto-etnográfico, si pudieran llamarse así, en manos de los niños de la calle; seguido de la exposición en la galería del Centro Colombo-Americano, y más luego en otras ciudades del mundo; más tarde se suceden el libro con fotografías a color de *Cicatrices en mi piel. Los niños de la calle se fotografían a sí mismos*, 2005; *Corazón sangrante. La religión de la calle*, 2009; y *Que me visite otra vez*, 2015.

El último libro se presenta a primera vista como una cinta de imágenes visuales de perturbadora belleza, llenas de objetos que nos resultan familiares pero ajenos, rostros y sonrisas incorporadas en el archivo de la memoria del paisaje de la ciudad en que vivimos aunque nos cuesta admitirlo, y por lo mismo no cesan de interpelarnos, de sacudirnos. Además, no son fotografías a color, estas tienen el blanco y negro que imprimen la tonalidad característica del documento a lo que verdaderamente ha existido o aún existe, que nos recuerda a Jesús Abad Colorado cuando afirma: “el blanco y negro es más respetuoso, es más propio de la memoria” (2015, p. 22).

Por supuesto, estamos ante una documentación fotográfica que es en sí misma de índole política (Weber y Sierra, 2014, p. 190):

La fotografía de relevancia etnográfica presenta a los habitantes de la calle, niños, jóvenes y adultos en su corporeidad. Las fotos surgidas en el entorno vital de la calle documentan la actitud y las facciones de sus habitantes. Muestran la ropa que visten y cómo también cambia la moda de quienes no tienen una casa. El espectador conoce situaciones típicas del día a día. Ve cómo los habitantes de la calle pasan la noche en *cambuches*, bajo los salientes de las entradas de algunos edificios, en moteles baratos o en instituciones que los acogen. Al observar estas fotos se experimentan muchas cosas sobre la forma de vivir, la cultura y la religión de la calle, así como sobre las relaciones que las personas establecen entre sí, sus amistades, el amor, la sexualidad y también sobre los conflictos, las peleas y los enfrentamientos violentos.

Sin embargo, no se crea que las descripciones de lugares, situaciones y prácticas antedichas no podrían sino conducir al desencantamiento, a la inacción incluso. Lejos de ello, a medida en que se avanza en la lectura, el lector va encontrando el camino, valga decir literalmente, el método de otra educación posible. Este se expresa en una “didáctica orientada a la acción” (Weber y Sierra, 2014, p. 181), según la cual se parte de las experiencias y habilidades de los sujetos participantes en el proceso educativo, desde donde abrir nuevos horizontes que habiliten en la capacidad de reconocer, nombrar, plantear soluciones. A diferencia de tantas otras propuestas que se autodenominan innovadoras sin más, no pocas veces a causa de una crasa ignorancia de la historia, los proyectos reseñados están lejos de aparecer como adánicos, por el contrario, aceptarían sin ambages ir tras los pasos del método de proyectos que ha sido ensayado tantas veces en programas de educación basados en el “cultivo de la humanidad”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

7. PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN COLOMBIA

Curar la memoria, contando, sin morir por ello. Ese es el poder de escribir.

Paul Ricoeur. *Vivo hasta la muerte: seguido de Fragmentos*

7.1. De Instrucción Cívica a Pedagogía de la Memoria

Una pedagogía de la memoria en la situación histórica de Colombia hoy tiene ante sí el desafío de superar el concepto y la práctica de “instrucción cívica” que por siglos ha ocupado el campo de discurso de educación ciudadana heredado del país colonial. Este anacronismo sobrevivió incluso en la reformista Constitución de 1991, y recogido en el artículo 14 de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 adoptó la forma del enunciado etéreo que declara la enseñanza transversal de “la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos”.

El concepto de instrucción cívica se remonta, por lo menos, a las prácticas discursivas en los foros republicanos que vivieron la explosión letrada de los catecismos políticos, los manuales de urbanidad, o manuales de buen tono y cívica, o de moral cívica y buenas maneras, que hacían referencia a la instrucción ciudadana en materia de derechos y deberes llamada a erradicar el peso de la tradición en la mentalidad colonial después de la independencia en 1819. Textos y prácticas que operaron a modo de dispositivos esenciales en los planes de gobierno de las élites de los siglos XIX y XX, en el empeño de construir una nación a partir del reconocimiento paulatino y restringido de un estatuto de ciudadanía basado en el poder de la escritura, al que corresponde un espacio de ley y de autoridad. De acuerdo con Castro-Gómez y Restrepo (2008, p. 13): “Las gramáticas, los catecismos y los manuales de conducta sirvieron como mecanismos de poder orientados a clasificar,

ordenar, jerarquizar, distribuir, regular, vigilar y castigar el comportamiento de los candidatos a la nacionalidad, y aquellos que estuvieran por fuera no eran considerados ciudadanos”.

El estudio histórico de los manuales escolares de historia patria y de instrucción cívica y urbanidad desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las postrimerías del siglo XX permite seguir la huella de la lenta transformación de un concepto de ciudadanía premoderno subordinado a los deberes con el Estado, a un concepto moderno de sujeto de derechos (Muñoz, 2013; Londoño, 1997). De un ciudadano de élite a duras penas alfabetizado, propietario de una renta, sumiso a los preceptos doctrinarios católicos y embargado de amor patrio, a un ciudadano medianamente escolarizado, cumplidor del deber de pago de impuestos, prestador del servicio militar de la patria, y ciudadano elector. En la generalidad de los casos, los manuales escolares de época asocian la palabra *cívica* con tres virtudes capitales: urbanidad, moral y civismo, de donde es exaltado el buen ciudadano como aquel que “da lustre o renombre a la patria”. Para Manuel Carreño –el modelo y más célebre entre los autores de los manuales de urbanidad en Hispanoamérica-, el epónimo ciudadano católico se distingue por el autocontrol reflejado en “el suave imperio de la continencia, de la mansedumbre, de la paciencia, de la tolerancia y de la generosa beneficencia”.

Ha sido función de la escuela, mediante el uso eficaz de sus dispositivos propios de uniformidad, selectividad y clasificación, reforzar el amor patriótico, el culto a los símbolos y los derechos y deberes del ciudadano. Para ello ha contado con el concurso de una historiografía encargada de revisar el pasado e interpretar el presente a la luz del legado de los héroes fundadores de las repúblicas, en la empresa de consolidar los estados modernos nacionales. Ambas instituciones cumplen el encargo de “inventar la nación” mediante la atribución de señas de identidad propias que permitan la distinción de un “nosotros” por oposición a “los otros” (otras naciones, otras culturas, otras etnias), gracias a un amplio repertorio de medios que incluyen: la creación y revisión periódica de los grandes relatos, la conservación de las ruinas arqueológicas que proveen al ciudadano contemporáneo de la ilusión de hacer parte de una remota cadena de la historia, los monumentos arquitectónicos, los rituales escolares celebrantes del culto de la nación investidos de una simbología fácilmente reconocible y de recurrencia cíclica.

En un ensayo acerca de *¿cómo los niños y jóvenes de hoy narran y dibujan el pasado y el futuro en la celebración del bicentenario de las independencias americanas?* (Murillo, 2012), planteaba que la apoteosis republicana que sobrevino después de consumada la revolución francesa, extendida a lo largo del siglo XIX, definió tres funciones principales asignadas a la enseñanza de la historia: la función cognitiva que proporciona las herramientas culturales necesarias en la construcción de una “comunidad imaginada”, tales como los textos de estudio, los mapas, los medios gráficos; la función de identidad condensada en los símbolos evocadores de una procedencia común, la bandera, el himno, el escudo; la función de lealtad hacia el estado nación, según la cual se trata de revertir el postulado de los deberes del estado ante sus ciudadanos por el deber ciudadano de supeditarse al estado cuando las circunstancias así lo ameritan.

Con una mirada de reojo en la actualidad de los rituales escolares, y del destiempo de las conmemoraciones y del anacronismo histórico, hacía notar la estructura invariable de las efemérides patrias, aun si los cuerpos y la imaginación de niños y jóvenes se sitúan ya en otro tiempo y espacio (Murillo, 2012, p. 16):

Hoy en día perduran prácticas escolares que se remontan al siglo XIX (Carretero y Kriger, 2010), cuando apenas despegaban los incipientes sistemas de instrucción pública en Iberoamérica y Estados Unidos, tales como la celebración de las efemérides y otros rituales ligados al culto patriótico, de hecho enseñanzas implícitas que legitiman la versión oficial de la interpretación del pasado antes incluso de que los alumnos estén en capacidad de acceder a una comprensión del sentido histórico derivada de los conceptos y métodos de trabajo propios del conocimiento de la historia. En la estructura común de las efemérides, hecho visible en los más diversos currículos nacionales, se distinguen tres momentos sucesivos que corresponden con la alternación de roles de los actores: el representante de la máxima autoridad en este nivel preside la ceremonia solemne de culto a los símbolos patrios, con el acompañamiento de música marcial, una música evocadora del estruendo de las batallas y la gloria de los próceres; seguido del momento discursivo a cargo del director o de un funcionario del gobierno haciendo el relato histórico del

acontecimiento del pasado cuyo fulgor se proyecta en el presente; y su culminación en un momento invariablemente expresado mediante un acto performativo, esto es, una recreación de un episodio o un discurso original que mediante el uso de recursos disímiles pretende acceder a una comprensión emotiva del hecho en cuestión.

Hoy en día, dada la transformación radical que sacude a las sociedades contemporáneas, es un imperativo reconocer la inviabilidad e impertinencia históricas de una asignatura “educación cívica y urbanidad” a la usanza de la sociedad señorial del pasado, apoyada en los grandes metarrelatos de las hazañas de prohombres que nada tienen que ver con los intereses y expectativas contenidas en los relatos de las vidas ordinarias ni tampoco con los ideales de un renovado imaginario colectivo. Se imponen, por el contrario, otras razones que justifican una enseñanza crítica de la historia, que pueda sacudirse de la pesada colcha de retazos del currículo de ciencias sociales en que hubo de quedar envuelta por una ilusoria como pretenciosa voluntad de interdisciplinariedad para la cual no están preparados los alumnos ni los profesores. Y con ello abrir espacio a las preguntas liminares acerca de la concepción de la historia hoy, del tipo de sujeto histórico que se quiere formar, del por qué y para qué enseñar esto o aquello, en fin, de la didáctica.

Entendemos la historia crítica en relación estrecha con la memoria, mediante una articulación que hace ver el proceso de construcción biográfica del sujeto como una forma esencial de socialización a lo largo de un trayecto de (trans) formación de experiencias de vida, lo cual equivale a admitir toda historia individual como una historia de aprendizajes y de relación biográfica con el saber y la enseñanza. El “imperativo biográfico” característico de nuestra época (Delory, 2009, p. 83) –esa noción tantas veces mencionada en este texto– nos intima a ser dueños y poseedores de la historia de nuestra vida, y debe poder expresarse en la narrativa de un individuo-proyecto que ha de ir construyendo su historia a medida de hacerse un lugar en el mundo.

En la transición del siglo XXI, la escuela misma ha tenido que resistir ante los embates constantes de las fuerzas del mercado pilotadas por las élites tecnocráticas que creen ver en ella ante todo una fábrica de usuarios consumidores. No obstante, ella persiste en su función socializadora, adaptada en cuanto puede a las condiciones de transformación social,

económica y tecnológica, para lo cual se aferra a esa fuerza secreta que la constituye más que ninguna otra institución social como es la dimensión ritual y performativa, lo cual hace de ella una verdadera “fabrica de experiencias”:

Las finalidades de la escuela se tornaron plurales, heterogéneas y a veces contradictorias: adquisición de una “cultura”, formación del ciudadano, socialización secundaria, calificación y adaptación al mercado. Vista desde el ángulo de sus usuarios, la escuela ya no es objeto de un consenso institucional definido en términos de valores y objetivos compartidos: es el lugar de una “experiencia” individual donde cada uno, alumnos y una gran parte de profesores, construye el significado subjetivo (Delory, 2009, p. 80).

La oportunidad histórica en Colombia de revisar el tema de formación ciudadana debe tener en cuenta ineludiblemente tres programas que, pese a estar inspirados en principios epistemológicos, métodos y objetivos disímiles, merecerían ser evaluados en su continuidad o discontinuidad real con respecto a los proyectos civilizatorios de una pedagogía escolar clásica basada en la desconfianza, la sospecha del vicio y la barbarie del pueblo ignorante (Sáenz, 2007, p. 122). Es más, se puede afirmar en gracia de discusión que aquellos fueron posibles al margen de las prescripciones sobre la materia esbozadas en el texto de la Ley. Son estos: el programa de pedagogía ciudadana promovido desde la Alcaldía de Bogotá durante tres gobiernos sucesivos del período comprendido de 1994 a 2003; los lineamientos curriculares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional todavía vigentes; el programa de pedagogía de la memoria apenas en curso de ser puesto a prueba empíricamente en la vida en las aulas, un programa liderado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (Cnmh).

7.2. Pedagogía Narrativa de Memoria Histórica

La ruta emprendida por el gobierno de Colombia con las disímiles fuerzas armadas irregulares en busca de un acuerdo de paz ha asentado las bases de un marco normativo basado en los principios de verdad, justicia y reparación simbólica. Con estos principios se ha avanzado desde la Ley de Justicia y Paz o Ley 975 de 2005, aplicable en particular a varios sectores regionales y locales de grupos de autodefensa en desarrollo de un plan de



desmovilización plagado de irregularidades e inconsecuencias, a una más acabada y flexible reglamentación de justicia transicional aprobada en el marco de acuerdos de diálogos de La Habana entre los comisionados del gobierno nacional y de la guerrilla FARC.

En años recientes se ha avanzado como nunca antes en la dirección de una estrategia de acción múltiple para hacer frente al duelo histórico de la tragedia de la guerra. Es así como a partir del 9 de abril de 2012 se conmemora el día nacional de la memoria y la solidaridad con las víctimas, al amparo de la Ley 1448 conocida como Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras. Su promulgación señala ya un punto de inflexión política que conjuga la rememoración del duelo por las víctimas de ayer (del período conocido como la Violencia con V mayúscula desatada a raíz del asesinato del líder populista liberal Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948) y el de las víctimas de hoy, con la intención manifiesta de despojar esta fecha de su original sello partidista y proyectar un horizonte de expectativa abocado al deber público de memoria. El carácter polisémico de la efeméride se abre a la vez a las múltiples formas de resistencia social y al cambio generacional, pues se trata de una convocatoria especialmente dirigida a la juventud que ha crecido a espaldas del bipartidismo tradicional y en medio de conflictos de naturaleza distinta, con otros discursos y otros rituales políticos, en cuyas manos se deposita toda esperanza de poner fin a la guerra interminable.

No obstante el buen juicio de los legisladores comprometidos con el deber de memoria, se mantiene la pregunta acerca de por qué el tema histórico nacional por antonomasia, como es este de la violencia, no es tema de diálogo en las aulas de clase, por el contrario, es un capítulo omiso o sencillamente ausente en las clases de historia o de ética y formación ciudadana del currículo oficial. Las sucesivas generaciones de colombianos que han crecido y se han hecho maduras a lo largo de más de cincuenta años aturcidas por los bombazos del terror, las oleadas de campesinos pobres desplazados forzosamente a las ciudades, el secuestro, el miedo, no han sido educadas en el ejercicio de la memoria histórica, no han contado con espacios en la escuela, con sus pares, con los maestros, para mirar al rostro de un duelo colectivo.



El planteamiento de la pregunta revela un desfase entre, por un lado, las prácticas sociales de memoria, reflejadas en la proliferación de lugares de memoria, en las artes, el cine, la narrativa testimonial, como también en el ascenso de la movilización social por el reconocimiento de los derechos de las víctimas. Por otro lado, la expansión de las prácticas jurídicas y políticas que defienden la institucionalidad legal por la restitución de la dignidad, los derechos y los bienes de las víctimas, que corre parejo con los juicios en tribunales contra los delitos de lesa humanidad en simultánea con las negociaciones propias de la justicia transicional que contempla la aplicación de penas alternativas a otros tipos de delitos cometidos por los diferentes bandos armados. Y no obstante, comparada con los logros en estas áreas, las prácticas pedagógicas de la memoria son todavía una asignatura pendiente en la vida nacional.

Con todo y los azares y tensiones que acompañan el proceso, nada ha impedido la realización de la notable labor de investigación académica inseparable de la organización social llevada a cabo por parte del anteriormente denominado Grupo de Memoria Histórica, y ahora resguardado desde el punto de vista institucional dentro del Estado con el nombre Centro de Memoria Histórica. En efecto, el Grupo fue conformado inicialmente en 2006 a instancias de la Corte Constitucional que determinó la creación de una comisión académica autónoma dedicada a la investigación de la verdad con fines de restitución de la dignidad y los derechos de las víctimas de la violencia, hasta que en 2012 se convirtió en Centro de Memoria Histórica. Desde su fundación ha estado bajo la dirección del historiador Gonzalo Sánchez -profesor emérito de la Universidad Nacional de Colombia, quien durante los años ochenta del siglo pasado igual había coordinado la comisión de estudios sobre la violencia, llamada en términos coloquiales la “comisión de violentólogos”. La misión del Centro consiste en elaborar una narrativa integradora e incluyente sobre el conflicto armado interno con opción preferencial por las memorias de las víctimas y los desaparecidos. Una narrativa que haga explícita la convicción del vínculo indisoluble existente entre la reconstrucción de la memoria y la democracia, con base en el reconocimiento de los siguientes factores: el carácter político fundamental de la memoria histórica en los procesos de democratización en situaciones de conflicto; la memoria histórica como un escenario para el diálogo, la negociación y el reconocimiento de las diferencias con miras a un proyecto democrático e incluyente de superación del conflicto armado; la memoria como



una forma de justicia; la memoria histórica como una forma de reparación que complementa pero no sustituye las obligaciones de reparación del Estado y la sociedad; la memoria como un mecanismo de empoderamiento de las víctimas; el derecho a la memoria y el reconocimiento de la verdad como derechos inalienables de las víctimas y de la sociedad.

La metodología empleada por parte del Centro de Memoria Histórica en la documentación del período de intensificación de la guerra en Colombia después de 1985 se caracteriza por el recurso a los casos emblemáticos, entendidos como lugares de condensación de procesos múltiples a través de los cuales se pueden diferenciar móviles, actores, temporalidades, modalidades de acciones y aproximaciones analíticas. La identificación de cada caso emblemático tuvo como base un proceso previo de consulta y negociación con las víctimas tendiente a contar con su anuencia para participar en condición de testigos e investigadores. En suma, este trabajo ha dado origen a la publicación de más de 30 libros, cuyos hallazgos sirvieron de base para la elaboración del informe general titulado *Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (Cnmh, 2013), y a la fecha no cesa de producir múltiples estudios de caso en variadas líneas de trabajo.

Entre los fundamentos conceptuales del trabajo del área de memoria histórica se plantea que construir memoria es a la vez un acto político y una práctica social, por tanto, tiene lugar en un campo de tensiones y de relaciones de fuerza en donde se reflejan tanto las inequidades y exclusiones dominantes en la sociedad como la puja por la legitimación de determinadas versiones del pasado y el reconocimiento de los estatutos de víctima o verdugo. Plantar cara al silencio y al olvido implica reconocer un pasado de violencia como un asunto que trasciende el ámbito de historias de vida individuales, para configurar un espacio público que puede y debe ser resignificado en los rituales del reconocimiento social, en los procesos judiciales y en las reparaciones que correspondan. Las filiaciones conceptuales, los alcances y límites del trabajo de investigación histórica y su significado político en la historia hoy, parece estar bien claro en cabeza de su director cuando escribe a este propósito:

La historia, primer elemento, tiene una pretensión objetivadora y distante frente al pasado, que le permite atenuar la “exclusividad de las memorias particulares”. Diluye éstas, o así lo pretende, en un relato común. La memoria, por el contrario, tiene un sesgo militante, resalta la pluralidad de los relatos. Inscribe, almacena u omite, y a diferencia de la historia, es la fuerza, la presencia viva del pasado en el presente. La memoria requiere del apoyo de la historia, pero no se interesa tanto por el acontecimiento, la narración de los hechos (o su reconstrucción) como dato fijo, sino por las huellas de la experiencia vivida, su interpretación, su sentido o su marca a través del tiempo [...] La memoria es una nueva forma de representación del decurso del tiempo. Mientras los acontecimientos parecen ya fijos en el pasado, las huellas son susceptibles de reactivación, de políticas de la memoria. El pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva de futuro (Sánchez, 2006, p. 23).

La realización de los talleres de memoria con las víctimas cuenta con una variedad de métodos que incluyen herramientas de la historia oral, los registros narrativos escritos, visuales y dramático-performativos. Se trabaja tanto con mapas mentales como con mapas del territorio, con el fin de explorar las maneras en que las memorias individuales están ancladas en los lugares (reminiscencias de muerte, destrucción, resistencia y pertenencia), y viceversa, los lugares hechos de memorias. Se trabaja con las líneas de tiempo y la biografía visual. Con las mujeres, particularmente, se tejen colchas cuyas imágenes sirven de base para contar historias, como una metáfora visual de la memoria colectiva y de la urdimbre de solidaridad. Los mapas del cuerpo crean una representación visual de los cuerpos, registrando marcas y huellas de experiencias de sufrimiento y violencia, como también de resistencia y placer. Las entrevistas a profundidad son un instrumento idóneo en la reconstrucción plural de memorias individuales: las de testigos o víctimas, las de victimarios, las de resistentes o líderes de la comunidad. En fin, el relato de vida y su biografía social que tienden a recuperar la identidad del individuo (en no pocos casos, hay que comenzar por restituir un nombre a quien fue arrojado a una fosa común como NN: *no name*) y su legacía para el futuro, según sea el caso, hechos a partir de entrevistas y charlas con los sobrevivientes o testigos, acopiando materiales tales como fotos, documentos personales, recordatorios, objetos.

Como estrategia pedagógica innovadora, los talleres de recuperación colectiva de memoria pretenden integrar la autoformación con el aprendizaje y la terapia grupal, a la vez que proponen la elaboración compartida de relatos históricos acerca de eventos traumáticos ligada a un proceso de aprendizaje basado en la escucha de recuerdos del pasado, el intercambio de experiencias, reflexiones y expectativas de futuro. Así mismo, con la divulgación de las deliberaciones y los resultados de los talleres de memoria se pretende garantizar que el recuerdo del horror no quede cubierto por un manto de silencio, y así poder ser incorporado en los anales de historia nacional para el conocimiento de las generaciones presentes y futuras.

De la serie de trabajos derivados de la investigación de la Comisión, en papel impreso, en formato audiovisual, en actividades académicas o políticas, en instalaciones artísticas efímeras, se ha ido revelando a manera de conclusión un inmenso fresco de la tragedia nacional, la de las memorias del éxodo en la guerra, la de las masacres, la de una antropología de la inhumanidad. De ahí se desgranán historias tristes que constituyen el epítome de la suerte de muchos otros municipios del país, convertidos de la noche a la mañana en escenario y botín de guerra apetecidos por los diferentes grupos armados en contienda hasta provocar el total abandono por parte de sus residentes originales o la inmovilidad del terror. Decir Trujillo situado al oeste del país, Bahía Portete en La Guajira, Bojayá en las selvas de Chocó al oeste, La Rochela en Magdalena medio, o Segovia o San Carlos o Medellín en Antioquia, es invocar una lista de toponímicos sonoros en un mapa de operaciones que señala los hitos del itinerario de una idéntica estrategia de guerra: primero, ocupar posiciones entre los pobladores mediante agentes encubiertos que irán elaborando “la lista” ominosa de las potenciales víctimas, seguido de una “limpieza social” selectiva acompañada de mensajes de intimidación y escarnio, al tiempo de poner en acción la táctica del rumor días antes de la irrupción violenta de tropas vestidas de camuflado, que aturden con el vocerío de palabras soeces convocando a reunión en la plaza pública donde tendrá lugar la ejecución del rito sacrificial de la masacre.

Los espacios donde ocurren las masacres contemporáneas siguen siendo rurales, y los actos atroces que las caracterizan continúan desafiando los presupuestos morales de la civilización. En espacios que pueden ser públicos o privados, unos extraños vestidos

con prendas militares aparecen intempestivamente y ejecutan a un número variable de personas que se encuentran desarmadas y son sorprendidas sin que puedan defenderse. Al igual que durante la Violencia, su aparición siempre está presidida por rumores, presentimientos y avisos que anuncian la llegada inminente de los hombres del camuflado. Los lugares donde irrumpen estos extraños, quienes se desplazan por aire o por tierra, no son espacios vacíos, por el contrario, se trata de espacios sociales donde viven y coexisten personas de una manera natural. Son espacios de intimidad y cercanía, llenos de significados culturales, de prácticas cotidianas, de memorias compartidas, espacios que van a ser dislocados y van a saltar en pedazos desde el momento en que irrumpen los individuos enmascarados vestidos con prendas militares (Uribe, 2004, p. 115).

Con la ocupación a mano armada del territorio, ante la flagrante indiferencia si no es la connivencia de las autoridades civiles y militares a cargo del orden público del lugar, los “conquistadores” suelen apropiarse del espacio de la escuela para instalar allí el centro de mando militar, cuando no de torturas o ejecuciones sumarias. Se imponen arbitrariamente funciones, hábitos y prácticas de terror, se reclutan a la fuerza niños y adolescentes, además de proceder al minado de las áreas adyacentes de la escuela a la manera de un escudo blindado, lo cual explica por qué tiempo después de finalizadas las operaciones militares continúan presentándose accidentes fatales a causa de los artefactos explosivos. Un hombre joven que apenas pudo retornar a su lugar de origen en San Carlos el año pasado, exclama con desazón al recordar el tiempo truncado en la escuela rural: “Puf, carajo, esta guerra se llevó casi a la juventud de ese momento”.

San Carlos, como “caso emblemático” del éxodo en la guerra, muestra igualmente cómo la recuperación de la escuela para el ejercicio de sus funciones naturales se convirtió en un objetivo estratégico de civilidad y dignidad humana, en lo que se empeñaron los maestros que resistieron al lado de los alumnos cada vez más escasos, velando en principio por mantener las puertas abiertas a la comunidad. Más luego, de forma espontánea aunque aislada, en algunos grupos de clase se idearon “espacios recuperativos” consistentes en talleres de memoria para afrontar el reconocimiento del horror de las vivencias, constatar las afectaciones directas en las familias integrantes de la comunidad y recordar a los

desaparecidos o reclutados. En ese orden de ideas, destacan las iniciativas de ejercicios de escritura, según queda registrado en los cinco volúmenes de relatos de experiencias infantiles de la escuela de la vereda Vallejuelos, que son el resultado de un proceso de reflexión y escritura en el aula aunado a una terapia de recuperación emocional y de memoria complementado con comentarios de lectura de textos en grupo (Memoria Histórica, 2012, p. 310).

Durante aquellos años de aguda confrontación armada en zonas rurales localizadas, quedó grabada en mi memoria la imagen repetida de una pancarta flanqueada por sendas banderas blancas pendiente de una cuerda en el pórtico de entrada del edificio escolar, en la que se leía la inscripción: “Zona franca de paz”.

A pesar de la arremetida de la guerra principalmente en vastas zonas campesinas de buena parte del territorio nacional, los movimientos de la civilidad pacífica, aunque minoritarios, no dejaron el campo solo a merced de las fuerzas guerreristas sino que hicieron presencia en las formas más inimaginables. Un episodio singular a la vez de resistencia heroica como de una invencible pulsión de goce aun en medio de las dificultades, representa la formación del cine-club *La rosa púrpura de El Cairo* que -como en la célebre película de Woody Allen- pretende echar abajo el telón que separa la ficción en la pantalla de la anodina o cruel realidad cotidiana de los espectadores, dando la oportunidad para que estos cuenten sus propias historias de vida. Con la dotación elemental de un telón, un equipo de proyección y un amplificador de sonido, bajo un cielo estrellado en las cálidas noches del trópico en Montes de María, se recuperan los espacios de sociabilidad que habían sido proscritos por los ejércitos, y la gente poco a poco habrá de ir recuperando la confianza en el otro al modo característico de la rica tradición oral de los “compadres” en la costa caribe colombiana, dejando atrás el recelo instaurado por la ciega división maniquea de los guerreristas entre amigos y enemigos, cómplices e infiltrados.

Como singulares son también las manifestaciones espontáneas de protección a los muertos, reflejadas tanto en la recuperación de los cuerpos flotantes en los ríos Cauca, Magdalena, Sinú o Atrato o Catatumbo, y el consiguiente registro semilegal de los cadáveres sin respaldo en autoridad forense, como en la asombrosa práctica de la adopción de cadáveres

escogidos que son objeto de culto por los “animeros” en el cementerio de Puerto Berrío –un caso documentado simultáneamente en forma de crónica periodística por Patricia Nieto con el título “Los Escogidos” –consagrada con el Premio de periodismo “Simón Bolívar” en 2014-, y en el video documental “Réquiem NN” del artista Juan Manuel Echavarría.

Aparte de las instituciones educativas propiamente dichas, o a medio camino entre un programa de pedagogía de memoria y de trabajo social, las historias de vida han sido también un recurso del método de investigación e intervención en áreas de trabajo con familias y comunidades. Entre estos últimos cabe mencionar por su valor conceptual y metodológico, los módulos producidos en desarrollo de un proceso de reeducación de niños y jóvenes desmovilizados, agrupados bajo el título *Narrativas de construcción de dignidad* por Oficina Internacional de Migraciones (Muriel, Jiménez y Buitrago, 2011), en particular las secciones dedicadas a la escritura de diarios personales y el ejercicio del ritual de la biografía.

7.3. Memoria y Futuro

La propuesta pedagógica de la Caja de Herramientas del Cnmh para el trabajo en los niveles de educación básica se despliega en tres planos en busca de una comprensión crítica del pasado desde el presente, a partir de una estrategia de formación de una ciudadanía democrática capaz de aprender la paz y desaprender la guerra: la memoria subjetiva, la memoria colectiva, la memoria histórica. Tres tipos de memoria que habrán de poder expresarse, respectivamente: en una actitud tolerante y de respeto por la diferencia, cifrada en el valor de la empatía que funda la relación con los demás en la capacidad de ponerse en el lugar del otro; en una participación activa en la tarea de compartir y construir incesantemente los sentidos colectivos e imaginarios que proporcionan sentido de pertenencia a una comunidad dada, con las tradiciones, usos y costumbres sociales característicos; y en un trabajo crítico de aprender los modelos de lectura e interpretación requeridos para la adquisición de una conciencia histórica que trascienda el conocimiento local y proporcione las bases para el disfrute de una ciudadanía cosmopolita (Cnmh, 2015, p. 12).



De acuerdo con Ortega, Merchán y Vélez (2014, p. 28), la pedagogía de la memoria se afirma en el reconocimiento de la alteridad y de la diferencia, a la vez que toma partido claramente por el rescate de las voces de las víctimas en defensa de sus reivindicaciones represadas o silenciadas, así como se aparta de la ilusión cientificista de la neutralidad objetiva de los saberes, admitiendo su razón de ser como una práctica democrática con implicaciones de carácter ético-político frente a la realidad. Se reconoce, además, que la producción de narrativas del pasado está indefectiblemente ligada al tema de la identidad – como hemos demostrado a lo largo de este trabajo. Ello explica cómo en una caja de herramientas de pedagogía de la memoria se halla un conjunto de actividades y recursos relacionados con los registros de memorias subjetivas, diarios personales, fotografías, objetos íntimos, hasta los encuentros con líderes portadores de memoria comunitaria, en suma, con los documentos personales.

No hay por qué sorprenderse de que en los avatares de la guerra en Colombia, como en cualquiera otra guerra pasada y presente, se asista también a una transferencia del duelo que tiene lugar en los campos de batalla al campo de los discursos y las memorias. El control de la memoria no es una característica exclusiva de los regímenes totalitarios del siglo veinte sino en verdad ha constituido por siempre una arena privilegiada en la confrontación de las fuerzas, las cuales se alternan en la utilización puntual de la dialéctica memoria literal/memoria ejemplar. Un juego en el que caben hasta los más horribles procedimientos: la desaparición de las huellas, por la vía de convertir en polvo los cadáveres, los hornos crematorios, la quema de archivos; la intimidación y la prohibición de recibir y transmitir información; el uso de eufemismos; la mentira sistemática, el encubrimiento, la propaganda a través de todos los medios masivos de comunicación (Todorov, 2000, 2002).

El ciclo de las conmemoraciones luctuosas inspiradas en una liturgia de “no olvidar jamás a los caídos en combate” perpetúa el apresamiento en un pasado que se traduce en el bloqueo de la imaginación del futuro y en la ceguera del presente. Así mismo, la idea del deber de memoria entendido como un precepto categórico anudado a un relato de recuerdos inalterados que portan un mismo sentido para todos, presa fácil a la vez de la sacralización

y la banalización, es ajena a la posibilidad humana de habitar la memoria como experiencia del tiempo.

Contrario a las expectativas de una “memoria literal”, que vela por la permanencia de una esencia o sustancia de un ser idéntico a sí mismo, el empeño del trabajo pedagógico de la memoria pretende indagar las circunstancias o las contingencias, no tanto la identidad como el proceso de identificación, es decir, formular la pregunta radical de la antropología histórica y pedagógica: cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir.

Si se admite que las heridas profundas que marcan a las naciones en guerra se miden por el desmoronamiento de las estructuras de acogida, el trabajo de reconstrucción es colosal y se extiende más allá de la generación del presente, pues concierne a la posibilidad misma del reconocimiento y el tener confianza en el otro. En palabras de Lluís Duch (1997, p. 27):

La socialización, la identificación, el empalabramiento, la anticipación simbólica solo llegan a convertirse en algo verdaderamente importante en el tejido de la existencia humana por mediación de las estructuras de acogida, que son aquellos elementos relacionales que, en y desde el presente, permiten establecer una vinculación creativa con el pasado, a fin de imaginar y configurar el futuro.

El reto no es menor ni da espera: se trata de reconstruir/construir un tejido social por mediación de las estructuras de acogida. Desde esta perspectiva se concibe una pedagogía como una acción narrada y capaz al mismo tiempo de suscitar la imaginación narrativa en los recién llegados al mundo dispuestos a no volver atrás, con la mirada cautiva en los horrores y miserias del pasado, sino asumiendo a plenitud la transmisión de lo ya dicho convertido en un patrimonio común, y de lo que aún queda por decir, que es la promesa que encierra todo nacimiento.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

8. BIBLIOGRAFÍA

Abraham, Ada (2000). El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente. Barcelona: Gedisa

Abrahão, M.H.M.B. (Org.). (2004). A aventura autobiográfica: teoria e empiria, Porto Alegre: Edipucrs

Aceves, Jorge (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida Alteridades, 1994 4 (7): Págs. 27-33

Agamben, Giorgio (2007). Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo

Aldecoa, J (1997). Historia de una maestra. Barcelona: Anagrama

Alen, B (2006). La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente. La mejor formación para una mejor escuela. [Consultado 30-12-2007 en: <http://www.lawebdeldocente.com.ar/novedades/novedades.php?id=2687>]

Alexiévich, Svetlana (2015). Voces de Chernóbil: crónica del futuro. Barcelona: Debolsillo

Alexiévich, Svetlana (2015²). La guerra no tiene nombre de mujer. Bogotá: Penguin Random House

Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO

Alheit, P. & Dausien, B. (2007). En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género. Edición de Francesc J. Hernández. Xàtiva: Instituto Paulo Freire CREC

Alheit, P & Daussein, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida.

Revista Asociación de Sociología de Educación, vol. 1, núm. 1, Universidad de Valencia, enero 2008, pp. 24-48

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 14, No 3, pp. 89-98 [Consultado 29-09-2011 <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART6.pdf>]

Apitzsch, U & Siouti, I. (2007). Biographical Analysis as an Interdisciplinary Research Perspective in the Field of Migration Studies. Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main [Available en http://www.york.ac.uk/res/researchintegration/Integrative_Research_Methods/ApitzschBiographicalAnalysisAbril2007.pdf]

Arendt, Hannah (2010). Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra. Madrid: Trotta

Arendt, Hannah (1993). The crisis in education. In: Between past and future. Eight exercises in political thought. New York: Penguin Books

Arfuch, L (comp.) (2005). Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias. Buenos Aires: Paidós

Arfuch, L et. al (2005). Identidades, sujetos y subjetividades. 2a ed. Buenos Aires: Prometeo Libros

Arfuch, L (2007). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Arfuch, L (2008). Crítica cultural entre política y poética. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Arfuch, L (2010). La entrevista, una invención dialógica. Buenos Aires: Paidós

Arfuch, L (2013). Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Arfuch, L (2014). Autobiografía, memoria e historia. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, ISSN 2362-2075, No 1, marzo 2014

Balán, J. (Ed.). (1974). *Las historias de vida en las ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Barbosa, R. L. L.; Pinazza, M. A. (orgs.) (2010). *Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica

Bárcena, F. y Mélich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós

Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder

Barley, Nigel (2004). *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro*. Barcelona: Anagrama

Barthes, Roland et al. (1970). “Introducción al análisis estructural del relato”. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo. [“L’analyse structurale du récit”. En *Communications*, 8 (1966), París: Seuil]

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa

Beck, U & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós

Benjamin, Walter ([1936]1991). *Écrits français*. París: Gallimard

Benjamin, Walter (1982). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus

Benjamin, Walter (1998). *El narrador*. En: *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*, Madrid: Taurus

Benjamin, Walter (2007). El libro de los pasajes. Madrid: Akal

Berman, Marshall (1991). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bernasconi, Oriana (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. Acta Sociológica, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 9-36

Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Acta Sociológica, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 61-93

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. Historia y Fuente Oral, núm. 1, 1989, Barcelona, pp. 87-96

Bertaux, D. (2005). Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra

Bertaux, D (2010). Narrativas de vida. A pesquisa e seus métodos. São Paulo/Natal: Paulus/Edufrn

Biddle, Good & Goodson (eds.) (2000). La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós

Biesta, G & Tedder, M. Learning from life in the learning economy: The role of narrative. Consultado 15-06-2012 en: https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/934/1/Learning%20from%20life%20in%20the%20learning%20economy_%20the%20role%20of%20narrative.pdf

Blair, E y Londoño, L.M (2003). Experiencias de guerra desde la voz de las mujeres. Nómadas n° 19, octubre 2003. Universidad Central, Bogotá, pp.106-115

Bloch, Marc (1975). Introducción a la historia. México: Fondo de Cultura Económica

Böhme, Gernot (2002). “Identidad”. En Wulf, Christoph (éd.) (2002). Traité d’anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures. Paris: L’Harmattan, pp. 691-703



Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En: Passeggi, M.C; Abrahao, Maria Helena M.B. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica – T. II Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, pp. 79-109

Bolívar, A, Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla S.A.

Bolívar, A. (2002). —¿De nobis ipsis silemus?!. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Consultado el 27 de mayo de 2008 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A & Domingo, J. (2007). Biographical-narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and the Current Situation. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(4), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>

Bolívar, A, Fernández, M & Molina, E. (2004, Noviembre). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(1), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm> [Fecha de Acceso: 2009, 09, 30].

Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. Revista de Educación [en línea], [citado 2012, abril 20]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326.

Bolívar, A (2011). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. Arbor CLXXI, 675 (Marzo), pp. 559-578 [Consultado 10-01-2012 en: <http://arbor.revistas.csic.es>

Borges, J. L. (2010). El Hacedor. En Obras completas II 1952-1972. Edición crítica anotada por Rolando Costa Picazo. Buenos Aires: Emecé

Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal

Bourdieu, Pierre (2011). *La ilusión biográfica*. *Acta Sociológica*, núm. 56, septiembre-diciembre, 2011, pp. 121-128

Brailovsky, D (2008). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires: Noveduc

Bruner, Jerome (1987). *Life as narrative*. *Social Research*, 12 (54), 11-32

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa

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

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

Bueno, B. O.; Chamlian, H. Ch., Souza, C. P; Catani, D.B. (2006). *Historias de vida e autobiographias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, no 2, pp. 385-410

Buitrago, A. (2015). *El 9, Albeiro Lopera, un fotógrafo en guerra*. Medellín: Tragaluz

Bustos, G (2010). *La irrupción del testimonio en América Latina. Presentación del dossier Memoria, historia y testimonio en América Latina*. *Historia Crítica* No. 40, Bogotá, enero-abril 2010, pp 10-19

Cajiao, Francisco y otros (1998). *El largo y sorprendente viaje de las pléyades. Guía fantástica para viajar por la solidaridad, el conocimiento y la gestión en las escuelas de Colombia*. Santiago de Cali: Ministerio de Educación Nacional, FES

Callegaro, A. (2007). *Autobiografía y narración. La historia de vida y la configuración de imaginarios colectivos* [Disponible en: <http://www.diegolevis.com.ar>]

Camargo, Marina (1995). Hacia la construcción de una etnografía del adolescente en Colombia. Proyecto Atlántida. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CIUP

Cano, A. (2010): “Vida y muerte en la escuela “Altos de la Cruz”. Buenos Aires, *Novedades Educativas*, Año 22, No. 237, pp. 74-76

Cardona, H (2009). El lenguaje del delito en Colombia: análisis de historias de vida. *Psychologia: avances de la disciplina*. Vol. 3. N.º 1, pp. 35-59, enero-junio de 2009

Carretero, M y Kriger, M. (2010). “Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares”. En: Carretero, M y Castorina, J. La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires: Paidós, pp. 57-80

Castro-Gómez, S y Restrepo, E. (2008). Las genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnológicas de gobierno en los siglos XIX y XX. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana

Castañeda, Elsa (2000). Estudios sociales en educación. Estado del arte 1990-1999. Santafé de Bogotá: Colciencias

Centro Nacional de Memoria Histórica. Agradecimientos y justificación: ¿por qué una caja de herramientas desde el CNMH? Bogotá, CNMH, 2015. Consultado en www.centrodememoriahistorica.gov.co

Certeau, Michel de (2007). La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. México. Universidad Ibero-americana/Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Occidente

Chillón, Albert (2010). La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch. Barcelona: Herder

Clandinin, D.J. (ed.) (2007). Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: Sage

Clot, Ives (2011). La otra ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 129-134



Colombo, Monica (2003). Reflexivity and Narratives in Action Research: A Discursive Approach. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 4(2). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03colombo-e.htm> [30-09-2009].

Cornejo, M, Mendoza, F y Rojas, R. (2008). La Investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. Pontificia Universidad Católica de Chile Psykhe, Vol.17, No 1, 29-39

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa, en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes

Coulon, A (1992). L'école de Chicago. París: P.U.F.

Coulon, A (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós
Coulon, A (1992). L'école de Chicago. París: P.U.F.

Coulon, A (1995). Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós

Creus, A, Larraín, V y Campaña, L (2007). La representación de las voces en la investigación narrativa: consideraciones éticas. IV Jornadas Universitarias: La investigación como un proceso de formación, Vic, 9 de mayo de 2007 - Universidad de Vic

Cristancho, J. G. (2011). Gonzalo Sánchez: trayectoria de una experiencia de memoria de la violencia en Colombia. Revista Colombiana de Educación, N° 61, Bogotá, 2011

Darnton, Robert (2003). El coloquio de los lectores. México: F.C.E.

Dausien, Bettina; Hanses, Andreas; Inowlocki, Lena & Riemann, Gerhard (2008). The Analysis of Professional Practice, the Self-Reflection of Practitioners, and their Way of Doing Things. Resources of Biography Analysis and Other Interpretative Approaches. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 61, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801615>

Deas, Malcom (1993). De la gramática y el poder y otros ensayos. Bogotá: Tercer mundo

Delgado, J.M.; Gutiérrez, J. (eds.) (1994). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis

Delory-Momberger, C. (2000). Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos. [Las citas en el texto son traducción mía]

Delory-Momberger, Christine (2009). La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraedre. [Hay traducción española: Delory-Momberger, C. (2015). La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada. Medellín: Universidad de Antioquia]

Delory-Momberger, C. (2015²). “Ser alumno: entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí”. En Murillo, Gabriel J. (2015) (coord.) Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires: Ed. FFyL-UBA/CLACSO/Universidad de Antioquia, pp. 207-214

Delory-Momberger, C. (2014). De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraedre. [Las citas en el texto son traducción mía]

Delory-Momberger, C. (2014²). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sección temática: Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías, vol. XIX, No. 62, julio–septiembre 2014, pp. 695-710

Delory-Momberger, C. (2003). Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos. [Hay traducción española: Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Coediciones CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires]

Delory-Momberger, C. (2005). Histoires de vie et recherche biographique en éducation. Paris: Anthropos [Las citas en el texto son traducción mía]

Delory-Momberger, C. & De Souza, E. (2008). Parcours de vie, apprentissage biographique

et formation. Paris: Téraèdre

Demetrio, Duccio (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós

Desmarais, D. & Pilon, J.-M. (dir.) (1996). *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Paris et Montréal: L'Harmattan

Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor

Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid: Trotta

De Villers, G. (1996). *L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de la recherche-formation*, In Desmarais, D. & Pilon, J.-M. (dir.). *Pratiques des histoires de vie*. Paris: L'Harmattan

Díaz, C.J. (2007). *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*. *Revista Científica Guillermo de Ockham, Universidad Lasallista*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre 2007. ISSN 1794 192-X, pp. 55-65

Díaz, Mario (1992). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios, Universidad del Valle

Dominice, P. (2000). *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass

Dominice, P. (2007). *La formation biographique*. Paris: L'Harmattan

Dominice, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan

Dosse, F (2007). *El arte de la biografía: entre historia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana

Dosse, F (2013). *Paul Ricoeur: los sentidos de una vida (1913-2005)*. México: Fondo de

Cultura Económica

Dubet, F (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa

Dubet, F y Martuccelli, D (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada

Duch, Lluís (1997). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona: Paidós

Duch, Lluís y Chillón, A. (2012). Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación. Vol. 1. Barcelona: Herder

Duch, Lluís y Mèlich, J.C (2009). Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana 2. Barcelona: Trotta

Duch, Lluís (2008). En Varios autores. Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana. CRIM, UNAM, Cuernavaca, Morelos. Consulta URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crim-unam/20100429110200/SolaresDuch>. Pdf

Echavarría, J.M. (2012): [disponible en <http://jmechavarria.com/>]

Echeverri, J. A (2009). El campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Cali: Universidad del Valle, (tesis de doctorado inédita)

Echeverri, J. A (2015). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre - GHPP

Egan, K y McEwan, H (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu

Eisner, Elliot (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós

Eickhoff, Hajo (2002). "Maison". En: Wulf, Christoph (éd.) Traité d'anthropologie

historique. Philosophies, histoires, cultures. Paris: L'Harmattan, pp. 209-218

Erll, Astrid (2012). Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio. Bogotá: Uniandes

Escobar, Arturo (1999). El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea. Santafé de Bogotá: ICAN-CEREC

Escolano, Agustín (2011). "Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria". En Lomas, Carlos (coord.). Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria. Barcelona: Gobierno de España-Ministerio de Educación- Octaedro

Estripeaut-Bourjac, M. (2010): La urgencia del relato hoy en Colombia. In: Franco, N., Nieto, P., Rincón, O. (editores). Tácticas y estrategias para contar (Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia). Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina-Friedrich Ebert Stiftung, pp. 170-180

Feitlowitz, M. (2012): Interview with Doris Salcedo. Available in: margueritefeitlowitz.com/publications-2/interview-with-doris-salcedo/

Feixa, Carles (2011). La imaginación autobiográfica. Acta Sociológica, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 135-158

Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. VOL. 14, No 3 (2010) [Consultado 10-01-2012 <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART1.pdf>]

Ferrarotti, Franco (2011). Las historias de vida como método. Acta Sociológica, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 95-119

Ferrarotti, F. (1983). Histoires et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales. Paris: Méridiens Klincksiek

Foucault, M. (1985). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI

- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira
- Franco, N., Nieto, P., Rincón, O. (editores) (2010): *Tácticas y estrategias para contar (Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia)*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina-Friedrich Ebert Stiftung
- Gadamer, H.G (1994). *Verdad y Método*, tomos I-II. Salamanca: Sígueme
- García, Á. (2010): “Doris Salcedo recuerda a las víctimas al recibir el premio Velázquez”, *El País.com – Cultura- 14-06-2010*, Madrid
- García-Moreno, D. (2010): “*¿Por qué llora si ya reí?*” Documental. Bogotá: Producciones La Maraca
- Gaviria, C. (2010): *Interview du réalisateur. 28èmes Rencontres du Cinéma Latino-Américain. Dossier d’accompagnement: France-Amérique Latine: FAL 33*, Bordeaux. [<http://www.fal33.org/attachments/article/159/Retratosenunmardementiras.pdf>]
- Geertz, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.
- Geertz, Clifford (1988). *Works and lives. The anthropologist as author*. Stanford: Stanford University Press
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Giddens, Anthony (1994). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península
- Gil, F (1997). *Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación*. Teoría educativa 9, Ediciones Universidad de Salamanca, 1997, pp. 115-136
- Gil, F y Jover, G. (2000). *Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil*. *Enrahonar* 31, U. Complutense de Madrid, 2000, pp. 107-122
- Ginzburg, Carlo (2008). “Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales”. En *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa, pp. 185–239

Ginzburg, Carlo (2004). Tentativas. Rosario: Prohistoria ediciones, p. 121

González, J (2011). Jerome Bruner and the challenges of the narrative turn. Then and now. Narrative Inquiry 21:2 (2011), 295–302. © John Benjamins Publishing Company

González, J (2009). Historias de vida y teorías de educación: tendiendo puentes. Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, pp. 207-232

González, J (2008). Approches non francophones des histoires de vie en Europe: Note de synthèse. Pratiques d'analyses et formation, Paris VIII, No. 55, dic 2008. [Disponible en: www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/55sommaire.htm]

González, J (2010). Las historias de vida en el ámbito francófono: experiencia, formación e investigación Cuestiones Pedagógicas, 20, 2009/2010, pp. 15-26

Giraldo, D (editora) (2011): *Narrativa testimonial desde las víctimas para construir memoria histórica. Memorias de diplomado*. Bogotá: Acción social, Universidad Sergio Arboleda, Fundación Víctimas Visibles

Giraldo, L. M. (2008): “Narradores colombianos y escrituras del desplazamiento. Indicios y pertinencias en una historia social de la literatura”. *Revista Iberoamericana*, vol. LXXIV, No. 223, abril-junio 2008, pp. 423-439

Goffman, Erving (1991). Los momentos y sus hombres. Barcelona: Paidós

Gómez, M.V. (2007). Memoria y formación de profesores: perspectivas teóricas, temáticas y metodológicas. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.o 43/2 – 10 de junio de 2007 ed. OEI

Goodson, Ivor y Walker, Rob (1998). Contar cuentos, en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Goodson, I. & Walker, R. (1998). *Biography, identity & schooling: episodes in educational research*. London: Falmer Press

- Goodson, I. & Ball, S. (eds.) (1985). *Teachers Lives and Careers*. London: Falmer Press
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. (ed.) (1992). *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, septiembre-diciembre 2003, vol. 8, número 19. Consejo mexicano de investigación educativa, México D.F., pp. 733-758
- Goodson, I (ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB
- Goodson, I., Biesta, P., Tender, M. & Adair, N (2010). *Narrative Learning*. New York: Routledge, Oxon.
- Goodson, I (2006). The rise of the life narrative. *New York: Teacher Education Quarterly*, pp. 7-2
- Grupo Calidad de Educación y P.E.I. Red de maestros investigadores de Escuelas Normales superiores de Antioquia (2007). *Cultura investigativa y formación de maestros*. Medellín: Litoimpresos y Servicios
- Gualteros y Simbaqueba (2012). "Estetización de la memoria: formación y espacio de lo político". *Revista Colombiana de Educación* 62 (2012), Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional pp.117-138
- Hallqvist, A., Ellström, P. E, Hydén, L-C. The many faces of biographical learning. Consultado 15-06-2012 en:[http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/mimesis.nsf/PubInformations/db0e442e468bcecdc1257844006b1a3a/\\$file/hallqvistanders.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/mimesis.nsf/PubInformations/db0e442e468bcecdc1257844006b1a3a/$file/hallqvistanders.pdf)

Hartog, Francois (2001). «El testigo y el historiador», Estudios Sociales. Revista Universitaria Semestral, Año XI, No 21, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, segundo semestre 2001, pp.11-30

Hargreaves, Andy (1998). Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata

Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity. New York: Teacher College Press

Hernández, F. y Rifà, M (coords) (2011). Investigación autobiográfica y cambio social. Barcelona: Octaedro

Hernández, F (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 171-206, jan./jun. 2007 [Consultado 16-12-2010 en: <http://www.perspectiva.ufsc.br>]

Hernández, F, Sancho, J y Rivas, J. I. (Coords). Historias de vida en educación: biografías en contexto ESBINA – RECERCA. Núm.4 Universitat de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/15323>

Hernández, F. Peter Alheit: La “biograficidad” del aprendizaje a lo largo de la vida en la modernidad tardía. [Consultado 15-06-2012 en: http://www.uv.es/~fjhernan/Textos/soc_educacio/alheit.pdf]

Hernández, F (2007). La teoría de la biograficidad de Alheit y Dausien, como perspectiva innovadora en sociología de la educación y de la formación [Consultado 15-06-2012 en: http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/Rioja_Teorica.pdf]

Hernández, F (2007). Biografías entre la socialización y la individualización Aproximación a las teorías educativas y formativas de Brater, Arnold, Alheit y Dausien. Ethos educativo 38, enero-abril de 2007, pp. 19-39

Herrera, M. C. (2011). Narrativa testimonial sobre violencia política y formación de subjetividades, en Murillo, Gabriel Jaime (org.). *1º Simposio Internacional Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación*, 24 a 26 de agosto de 2011, Medellín: Cd Memorias

Herzberg, H (2010). Habitus de aprendizaje y dinámicas de aprendizaje a lo largo de la vida. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 2009/2010, pp. 143-158 [Traducción elaborada por Julia González Calderón y José González Monteagudo de la Universidad de Sevilla]

Historia, Antropología y Fuentes Orales N° 18, año 1997 (2a época), Barcelona: Arxiu Històric de la Ciutat-Publicaciones Universidad de Barcelona-Asociación Historia y Fuente Oral

Hornillo, E y Sarasola, J.L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia* 3, 2003, [373-382], Universidad de Huelva

Humar, Zoad. Rutas biográficas e historias de los estudios culturales en Colombia. Entrevista a Santiago Castro-Gómez. *Tábula Rasa*, No. 10, enero-junio 2009, pp. 377-391, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Huyssen, A. (2002): En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización. México: F.C.E.

Huyssen, A. (2004): Resistencia a la memoria: los usos y abusos del olvido público. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 31 de agosto de 2004 – PUC-RS – Porto Alegre (Consultado en: <http://www.scribd.com/Insurgencia>) p. 4

Ímaz, Carlos (2011). Descongelando al sujeto. Subjetividad, narrativa e interacciones sociales contextualizadas. *Acta Sociológica*, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 37-57

Jackson, Philip (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza, en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu

Jackson, Philip (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

Jackson, Philip (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu

Jackson, Philip (2002). *Prácticas de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

Jay, Martin (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós

Jiménez, J.F. (2012) Reflexiones sobre la metodología biográfica en perspectiva sociológica. *Interacción y Perspectiva Revista de Trabajo Social*, 2012, Vol.2, n°1, pp.27-45

Jiménez, J.R. y González, J.C. (2006). *Historias de vida: la emoción de vivir, la emoción de contar, la emoción de leer*. XXV seminario interuniversitario de teoría de la educación "Las emociones y la formación de la identidad humana", Salamanca: Addenda, noviembre de 2006

Jiménez, Carlos. "Los pliegues del instante": *Lápiz, Revista Internacional de Arte*, núm. 128 –129, Madrid., 1997

Kristeva, Julia (2013). *El genio femenino: Hannah Arendt*, Buenos Aires: Paidós

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes

Larrosa, J.; Arnaus, R. y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas

Larrosa, J (1995). *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*, en: Larrosa (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Larrosa, J y Skliar, C (coords.) (2005). Entre pedagogía y literatura. Buenos Aires: Miño y Dávila

Leal, S (2011). La labor del Grupo de Memoria Histórica: batalla contra el olvido. Número, N° 68, Bogotá, 2011, pp. 68-73

Le Grand, J-L y Espejo, R (2009). Historias de vida, investigación y crítica existencial. Cuestiones Pedagógicas, 20, 2009/2010, pp 69-90

Lewis, Oscar (1961). Los hijos de Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica

Lomas, Carlos (coord.) (2011). Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria. Barcelona: Gobierno de España-Ministerio de Educación-Octaedro

Lomas, Carlos (2007). Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura. Barcelona: Graó

Lomas, Carlos (2002). La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura. Barcelona: Paidós

López-Barajas, E. (ed.) (1996). Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología. Madrid: UNED

López de M, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 14, No 3 (2010) [Consultado 10-01-2012 <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143Art1.pdf>]

Malagón, Sara (2015). El abrazo de la serpiente. El Espectador, 20 abril 2015. Consultado www.elespectador.com.co, 18 octubre 2015

Malinowski, B. (1995): *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona: Península (edición original en inglés de 1922)

Marinas, J.M y Santamarina, C (1993). La historia oral: métodos y experiencias. Madrid: Debate



Marotzki, Winfrid & Alheit, Peter (2002). Investigación de la formación. Introducción al núcleo del tema [Presentación de los editores del fascículo 2, de la revista publicada por el Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, titulada ZBBS Zeitschrift, publicado por la Universidad de Magdeburgo

Martín, A.V. Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. Aula, 7, 1995, Universidad de Salamanca, pp. 41-60

Martínez Boom, A. Hacia un Atlas de la pedagogía en Colombia. cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid...BV1GZ1... Consultado 26 febrero 2015

Martínez, M.C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. Educere-Artículos arbitrados, año 10, núm. 33, abril-mayo-junio 2006, 243-250

Martuccelli, D y de Singly, F. (2012). Las sociologías del individuo. Santiago de Chile, Lom

Martuccelli, D. (2010). ¿Existen individuos en el sur? Santiago de Chile, Lom

Mejía. Marco Raúl (2007). Educación(es) en la(s) globalización(es). Bogotá, ediciones desde abajo

Mèlich, Joan-Carles (2014). La prosa del mundo. Medellín: Unaula

Mèlich, Joan-Carles (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder
Mèlich, Joan-Carles (2008). Antropología narrativa y educación. Revista Teoría Educativa, 20, Universidad de Salamanca, pp. 101-124

Mèlich, J-C (2001). La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos de Holocausto. Barcelona: Anthropos-Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Mèlich, J-C y Mena, P. (2009). Educación y acontecimiento. Entrevista con el filósofo Joan-Carles Mèlich. Actuel Marx/Intervenciones N° 8, segundo semestre 2009, LOM ediciones, Santiago Chile, pp. 183-196

- Mèlich, J-C (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi* 25, 2000, Barcelona, pp. 129-142
- Memoria Histórica (2012): San Carlos: memoria del éxodo en la guerra. Bogotá: Memoria Histórica, CNRR, Semana, Taurus
- Mendoza, N.C. (2004). Entre senderos y búsquedas: una experiencia de vida desde la educación popular y las pedagogías de borde. *Nómadas* n° 21, octubre 2004. Universidad Central, Bogotá, pp. 190-199
- Mendoza, J (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea Digital* 6. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num6/mendoza/pdf>
- Merrill, B & González, J. (eds.) (2010). *Educational journeys and changing lives. Adult student experiences*, 2 vols. Sevilla: ESREA-Universidad de Sevilla-University of Warwick
- Meza, J.L. (2008). *Historias de maestros para maestros*. Bogotá: Universidad de La Salle
- Meza, J.L. (2009). “Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela”. *Revista Actualidades Pedagógicas* N.° 54 / Julio - diciembre 2009
- Michon, Pierre (2002). *Vidas minúsculas*. Barcelona: Anagrama, p. 67
- Missae, N & Niewiadomski, Ch. (2009). *Reinvenções do sujeito social. Teorias e práticas biográficas*. Porto Alegre: Sulina
- Molano, A. (1998): “Mi historia de vida con las historias de vida”. En: Lulle, T, Vargas, P. y Zamudio, L. (coord.). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I*, Bogotá: Anthropos-CIDS Universidad Externado de Colombia, pp. 102-111
- Molano, A. (2005). *Desterrados. Crónicas del desarraigo*. Bogotá: Punto de lectura
- Molano, A. (2011). *Del otro lado*. Bogotá: Aguilar
- Moraes, D. Z.; Lugli, R. S. G. (orgs.) (2010). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica
- Moraña, M. (1997). *Documentalismo y ficción: Testimonio y narrativa testimonial*

hispanoamericana en el siglo XX. En: Políticas de la escritura en América Latina. De la colonia a la Modernidad. Caracas, Ediciones eXcultura, pp. 113-150

Muñoz, D (2003). —Construcción narrativa en la historia oral. *Nómadas* 18, DIUC Universidad Central, Bogotá, abril 2003, pp. 94-102

Muñoz, M. (2013). “El ciudadano en los manuales de historia, instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948”. *Historia y Sociedad* No. 24, Medellín, Colombia, Enero-Junio de 2013, pp. 215-240

Muriel, A.M., Jiménez, C y Buitrago, H. (2011). Narrativas de construcción de la dignidad. Módulos I-II. Bogotá: Defensoría del pueblo

Murillo, Gabriel Jaime (2012). “Cómo los niños y jóvenes de hoy narran y dibujan el pasado y el futuro en la celebración del bicentenario de las independencias americanas”. *Uni-pluri/versidad* No. 35, Vol. 12, No. 2, pp. 14-21

Murillo, Gabriel J. (2015) (coord.). Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires: Ed. FFyL-UBA/CLACSO/Universidad de Antioquia

Murillo, Gabriel J. (2015). Témoignages et histoires de vie dans l'éducation de la mémoire. In: González, José (sous la dir.) Les histoires de vie à Amérique Latin. París: L'Harmattan

Murillo, Gabriel J. (2012). Memoria y testimonio en tiempos de oscuridad. En: Passeggi, M.C; Abrahao, Maria Helena M.B. Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica – T. II Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, pp. 205-234

Murillo, Gabriel J. (2012)². Narrativas en Educación y Cantos de experiencia. En: Souza, Elizeu C. de, Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, pp. 95-110

Murillo, Gabriel J. (2010). Los maestros contadores de historias: relato de una experiencia de formación y escritura. En: Raquel Lazzari, Leite Barbosa y Mónica Appezzato Pinazza (orgs.). Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação. São Paulo:

Cultura Académica editora, pp. 69-85

Murillo, Gabriel J. (coord.) (2010). Palabras y cosas de maestros. Secretaría de Educación y Cultura de Itagüí–Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Medellín: Litoimpresos y Servicios

Murillo, Gabriel J. (2010). Cinco instantáneas de mi infancia. En: Estanislao Antelo, Patricia Redondo y Marcelo Zanelli (comps.) Lo que queda de la infancia. Recuerdos del jardín. Rosario, Argentina: Homo Sapiens, pp. 122-127

Murillo, Gabriel J. (ed.) (2007). Maestros para la vida: personas y ejemplos inolvidables. Medellín: Artes y Letras

Murillo, Gabriel J. (ed.) (2008). Maestros contadores de historias. Medellín: Artes y Letras

Murillo, Paulino y Altopiedi, Mariana (2006). Los procesos institucionales de mejora escolar desde la perspectiva del enfoque narrativo. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(4), Art. 14, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604141>

Mutis, Santiago (2014). Óscar Muñoz en blanco y negro. Medellín: Frailejón editores

Narodowski, M. (2003). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique

Nòvoa, A, Finger, M (orgs.) (2010). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo/Natal: Paulus/Edufrn

Nòvoa, A (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación, en Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor

Nòvoa, A (org) (1995). Vidas de professores. Porto: Porto Editora

Nóvoa, António (1995). Los profesores y sus historias de vida. En: Vidas de professores.



Porto: Porto Editora. [Traducción mía, 2007]

Nóvoa, António (2007). O regresso dos professores. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007 [Traducción mía, nov. 2012]

Nóvoa, A, Finger, M (orgs.) (2010). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo/Natal: Paulus/Edufrn

Nóvoa, A (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación, en Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Pomares Corredor

Nóvoa, A (org) (1995). Vidas de professores. Porto: Porto Editora

Nóvoa, António (1995). Los profesores y sus historias de vida. En: Vidas de professores. Porto: Porto Editora. [Traducción mía, 2007]

Nóvoa, António (2007). O regresso dos professores. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007 [Traducción mía, nov. 2012]

Nussbaum, M. (2008). Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós

Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós

Ortega, P. y Castro, C. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. Rollos nacionales, 3(28), Bogotá, pp. 81-91



Ortega, P., Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), Bogotá, pp. 59-70

Ortiz, Lucía (1997). *Voces de la violencia: narrativa testimonial en Colombia*. Consultado en: <http://lasa.international.pitt.edu/lasa97/ortiz>.

Parra, Rodrigo (1996). *Escuela y modernidad en Colombia. Alumnos y maestros, tomo I*, Santafé de Bogotá: Fundación FES, Fundación Restrepo Barco, Colciencias, IDEP, Tercer Mundo

Parra, R. y Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Universidad de Ibagué; Universidad Externado de Colombia, 4 vols.

Parra, Omar (2006). *Gestión, investigación y narrativa: Investigar es un juego*. Hallazgos. *Revista de Investigación*, año 3, núm. 5, Universidad Santo Tomás, Bogotá, pp. 15-39

Parra, Pulecio y Lamus (2012). *Luchando contra el olvido*. Bogotá: Ministerio de Cultura

Parrilla, Ángeles (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, U. de Sevilla, mayo-agosto 2009, pp. 101-117

Passeggi, M. da C.; Silva, V. B. da. (orgs.) (2010). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica

Passeggi, M.C.; Souza, E.C.de (Orgs.). (2008). *(Auto)Biografía: formação, territórios e saberes*. São Paulo: Paulus, Natal: Edufrn, (vol. 2)

Passeggi, M.C. (Org.) (2008). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. São Paulo: Paulus, Natal: Edufrn, (vol. 3)

Passeggi, M.C.; Souza, E.C.De; Abrahão, M.H.M.B. (Orgs.) (2008). *Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação*. São Paulo: Paulus, Natal: Edufrn, (vol. 4)



Passeggi, M.C; Barbosa, T.M.N. (Org.) (2008). Memória, memoriais: pesquisa e formação docente. São Paulo:Paulus, Natal: Edufrn, (vol. 5)

Passeggi, M.C.; Barbosa, T.M.N. (Orgs.) (2008). Narrativas de formação e saberes biográficos. São Paulo: Paulus, Natal: Edufrn, (vol. 6)

Passeggi, M.C; Abrahao, M.H.M.B. (2012). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica – T. II Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN

Pérez, Gloria (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla S.A.

Pineau, P. (2005): Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar. Buenos Aires: Paidós

Pineau, Gaston. “As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol 32, n. 2, pp. 329-343, maio/ago 2006

Pineau, G. (2006). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. Cuestiones Pedagógicas, 19, 2008/2009, Universidad de Sevilla, pp 247-265 [Comunicación presentada al Segundo Congreso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica: Tempo, narrativas e ficções: A invecção de sí. Salvador de Bahía, Brasil, 10 a 14 de septiembre de 2006.Traducción del francés: José González Monteagudo. Universidad de Sevilla]

Pineau, G. (1983). Produire sa vie: autoformation et autobiographie. Paris et Montréal: Albert St-Martin et Edilig

Pineau, G. & Le Grand, J.L. (2012). As histórias de vida. Natal: EDUFRN

Plummer, Ken (1989). Los documentos personales. Madrid: Siglo XXI

Polkinghorne, D. (1988). Narrative knowing and the human sciences. Albany, N. Y: State University of New York Press

Ponce de León, C. (2015). Jesús Abad Colorado. Mirar de la vida profunda. Bogotá:

Paralelo 10

Poniatovska, Elena. “En México ser político es ser corrupto”. *Revista Semana* No. 1697, noviembre 9-15 de 2014, Bogotá

Popkewitz, Th, Franklin, B. & Pereyra, M. (eds). (2001). *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York/London: Routledge Falmer

Proust, Marcel (1996). *En busca del tiempo perdido*. Vol. 2. *A la sombra de las muchachas en flor*. Madrid: Alianza Editorial

Proust, Marcel (1996). *En busca del tiempo perdido*. Vol. 7. *El tiempo recobrado*. Madrid: Alianza Editorial

Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Pulido, R.; Ruiz, C.; González, R. y López, M. (2010). *Rostros de la lectura. Historias de maestros*. México: Axolotl

Quiceno, Humberto. *La Expedición. Una pedagogía nueva, una nueva escuela*. *Revista Nodos y Nudos*, vol. 2, N° 13, agosto-diciembre 2002, Bogotá, pp. 2-10

Ramírez, J. (2001). *Expedición Pedagógica Nacional. Libro 1: Pensando el Viaje. Herramientas Conceptuales y Metodológicas*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34, Universidad de Lisboa

Reuter, L. (2005): *A conversation: Juan Manuel Echavarría and Laurel Reuter, august 2004*. In: *Mouth of Ash*. Milan: Edizioni Charta y North Dakota Museum of Art. [Disponible en <http://jmechavarría.com/>]

Revel, Jacques (2005). “La carga de la memoria”. En: *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial, p. 280

Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática: Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías, vol. XIX, No. 62, julio–septiembre 2014

Ricoeur, Paul (1995) Tiempo y narración. México: Siglo XXI

Ricoeur, Paul (2004). La memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Ricoeur, Paul (1999). Historia y narratividad. Barcelona: Paidós I.C.E./Universidad Autónoma de Barcelona

Ricoeur, Paul (1997). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En: Aranzueque, G. (ed) (1997). Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid

Ricoeur, Paul (1998). “Autocomprensión e historia”. En: Discurso filosófico y hermeneusis. Revista Anthropos No. 181, Barcelona, noviembre-diciembre 1998

Ricoeur, Paul (2007). Autobiografía intelectual. Buenos Aires: Nueva Visión

Ricoeur, Paul (2008). Vivo hasta la muerte: seguido de Fragmentos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Ricoeur, Paul (2009). “La vida: un relato en busca de narrador” En Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires: Prometeo Libros: Universidad Católica Argentina

Riessman, C.K. (2008). Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks: Sage

Rifà, Monserrat. Conversación con Ivor Goodson. Estudiar las historias de vida en el momento de la mediación. Con-ciencia social, pp. 99-119

Rivas, J. I; Sepúlveda, M. P; Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. Archivos Analíticos de Políticas Educativas 13(47) [Consultado 24-01-2008 en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>]

Rivas, J.I. et al (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 187-209

Rivas, J.I y Herrera, D (2010). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro

Rivera, J. y Ruiz, S. (2010): Representaciones del conflicto armado en el cine colombiano. *Revista Latina de Comunicación Social* # 65: Tenerife (España)

Rocha, María Andrea. Pedagogía de la historia y las memorias en contextos políticos turbulentos, en: Murillo A, Gabriel Jaime (2015) (coord.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Ed. FFyL-UBA/CLACSO/Universidad de Antioquia

Rocha, V., Souza, E. C de (2010). *Memoriais. Literatura e práticas culturais de leitura*. Salvador do Bahia: Edufba

Rosero, E. (2007): *Los ejércitos*. Barcelona: Tusquets

Rueda, Rocío. (1998). “La profecía de Flaubert. Rodrigo Parra Sandoval: el científico social y el novelista”. *Revista Nómadas*, No. 9, DIUC-Universidad Central, Santafé de Bogotá: septiembre, p. 165-184

Runge, A. K. (2001). “Panorámica general del estado actual de la ciencia de la educación en Alemania: corrientes pedagógicas, perspectivas teóricas y áreas de trabajo”. En: Echeverri, A (2001). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia: 381-392

Runge, A.K, Garcés, J.F, Muñoz, D.A. (2015). “La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente”. En Echeverri, J. A

(2015). Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía. Bogotá: Siglo del Hombre – GHPP, pp. 201-222

Salcedo, D. (2011): Catálogo Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), UNAM, México D.F., 1ª. Edición, agosto 2011

Sánchez, G (2006). Guerras, Memoria e Historia. Medellín: La Carreta Histórica

Sánchez, G (coord.) (2009). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica. Bogotá, CNRR: Centro Nacional de Reparación y Reconciliación, Vicepresidencia de la República de Colombia Serres, Michel (2014). Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Schulze, Th. (1993). «Pedagogía de orientación biográfica». Educación (Tubinga), 48, p. 78-100.

Schütz, Alfred (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Paidós

Serres, Michel (2015). *Figuras del pensamiento. Autobiografía de un zurdo cojo*. Barcelona: Gedisa

Serres, Michel (2014). Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Silva, V. L. G.; Cunha, J. L. da. (orgs.) (2010). Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica. São Paulo: Cultura Acadêmica

Souza, E. C de (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida em formação. Revista Educação em Questão. V. 25, no 11, jan/abr 2006, pp. 29/39

Souza, E. C de (2007). Histórias de vida e formação de professores. TV Escola, Secretaria de Educação a distância, Ministério de Educação Brasil, boletim 1, marco 2007

Souza, E. C de; Souza, C.P., Catani, D. B. (2008). A pesquisa (auto) biográfica e invenção de si no Brasil. Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, Salvador, V. 17, no



29, pp. 31-42, jan/jun 2008

Souza, E. C de, Mignot, A. C. (orgs.) (2008). Histórias de vida e formação de professores. Rio do Janeiro: Quartet, Faperj

Souza, E. C de (2008). (Auto)biografia, identidades e alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008

Souza, E. C de (org.) (2011). Memória, (auto)biografia e diversidade. Questões de método e trabalho docente. Salvador do Bahia: Edufba

Souza, E C de (org.) (2012). Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA

Souza, E. C. de; Gallego, R. de C. (orgs.) (2010). Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas. São Paulo: Cultura Acadêmica

Souza, E.C.; Abrahão, M.H.M.B. (Orgs.) (2006). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si, Porto Alegre: Edipucrs

Souza, E.C. (2006). Autobiografias, Histórias de vida e Formação: pesquisa e ensino, Porto Alegre: Edipucrs

Souza, E.C. (Org.) (2008). (Auto)biographie: écrits de soi et formation au Brésil, Paris: L'Harmattan

Souza, E.C., Mignot, A.C. (Orgs) (2007). História de vida e práticas de formação, Rio de Janeiro: Quartet, reúne artigos de pesquisadores brasileiros que participaram da Série Histórias de Vida no Programa Salto para o futuro, em 2007, na TVE/TVEscola

Souza, E.C. de; Passeggi, M.C. (Orgs.) (2008). Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória. São Paulo: Paulus, Natal: Edufrn, (vol. 7)

Souza, E.C, Serrano, J.A. y Ramos, J.M (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 62.3, 2014, Ciudad

de México, pp. 683-694

Steiner, George (2007). Lecciones de los maestros. México: FCE, Siruela

Steiner, G y Ladjali, C. (2006). Elogio de la transmisión. Maestro y alumno. México: FCE, Siruela

Suárez, J. E. (2011). La literatura testimonial de las guerras en Colombia: entre la memoria, la cultura, las violencias y la literatura. Universitas Humanística, N° 72, julio-dic 2011, Bogotá, pp. 275-296

Suárez, Juana (2010). Sitios de contienda: producción cultural colombiana y el discurso de la violencia. Madrid: Iberoamericana, Frankfurt am Main: Vervuert

Suárez, J. P. y Yarza, A. (comps.) (2008). Maestros de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia. Historias de vida. Medellín: Litoimpresos y Servicios

Suárez, M.P. y Ardila, D. (2006). Propuestas y estrategias pedagógicas en materia de justicia, verdad y reparación. Universidad Nacional de Colombia-Escuela de Pau UAB [Consultado 09-05-2012, en: escolapau.uab.cat/img/programas/.../estrategias_pedagógicas.pdf]

Suárez, Daniel (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e- Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño-Invierno, 2007. ISPEI Sara C. de Eccleston. DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

Suárez, D y Ochoa, L (orgs.) (2006). Formación docente e indagación pedagógica. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección de Educación Superior [Consultado en www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica]

Suárez, D (2003). Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente, en: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. [Consultado en: www.lpp-uerj.net/olped.]

Suárez, D (dir.) (2007). Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos, 8

fascículos. Buenos Aires: Proyecto CAIE Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina – Laboratorio de Políticas Públicas

Szurmuk, M y Mckee, R (coords.) (2008). Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México/Buenos Aires/Madrid: Siglo XXI

Taylor, Charles (1997). Las fuentes del yo. Barcelona: Paidós

Tamayo, J. D. (2015). X Monólogos. Bogotá: Cuadernos del violinista

Tezanos, Araceli de (1985). Maestros, artesanos, intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Bogotá: UPN-CIID

Tezanos, A. de (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Tezanos, A. de (1998). Una etnografía de la etnografía. Bogotá: Anthropos

Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Barcelona: Paidós

Todorov, T. (2002). Memoria del mal y tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX. Barcelona: Península

Torres, C.A. (2004). Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos. México: Siglo XXI

Unda, M. del P. y Guardiola, A. (2008) “Expedición Pedagógica: Una década de Expedición Pedagógica en Colombia”. *Revista Novedades Educativas* N° 209, mayo, Buenos Aires, p. 78-81

Universidad Pedagógica Nacional (2001ss). Expedición Pedagógica Nacional, 10 tomos, Bogotá: UPN

Uribe, M. V. (2004): Antropología de la inhumanidad. Un ensayo de interpretación del terror en Colombia. Bogotá: Norma

Valles, M. S.; Corti, L; Tamboukou, M. & Baer, A. (2011). Qualitative Archives and Biographical Research Methods. An Introduction to the FQS Special Issue. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 12(3), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110381>.

Van Manen, Max (1998). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Paidós

Van Manen, Max (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books

Varios Autores. “Fundamentos y Propósitos del Movimiento pedagógico”, *Revista Educación y Cultura*, N° 1, Bogotá, p. 36, 1984

Varios Autores. (2009). Hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad. De nuestras voces: memoria para un nuevo camino, Bogotá

Varios Autores (2011). Narrativa(s), (auto)biografía(s) y formación. Número monográfico. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, vol. 23, n° 61, septiembre-diciembre 2011

Varios autores. (2008). Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana. CRIM, UNAM, Cuernavaca, Morelos. Consulta URL: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crim-unam/20100429110200/SolaresDuch>. Pdf

Vasilachis de G, I (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa

Vásquez, Juan Gabriel (2011). El ruido de las cosas al caer, Barcelona: Alfaguara

Vélez, J. C. (2003). “Violencia, memoria y literatura testimonial en Colombia. Entre las memorias literales y las memorias ejemplares”. *Revista Estudios Políticos* No. 22, I.E.P. Instituto de Estudios Políticos Universidad de Antioquia, Medellín



Vélez, J. D. (2001). Lugares ajenos. Relatos del desplazamiento. Medellín: Universidad EAFIT

Veyne, Paul (1990). “El individuo herido en el corazón por el poder público”, en Veyne, P. et al. Sobre el individuo. Barcelona: Paidós

Vicentini, P. P.; Abrahão, M. H. M. B. (orgs.) (2010). Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografía. São Paulo: Cultura Acadêmica

Weber y Sierra (2014). Que me visite otra vez. La calle como un reto pedagógico. Medellín: Pregón

Weber y Sierra (2009). Corazón sangrante. La religión de la calle. Medellín: Pregón

Weber y Sierra (2005). Cicatrices en mi piel. Los niños de la calle se fotografían a sí mismos. Bogotá: Universidad Externado de Colombia

Weinrich, Harald (1999). Leteo. Arte y crítica del olvido. Barcelona: Siruela

West, L.; Alheit, P.; Andersen, A.S.; Merrill, B. (eds.) (2007): Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives. Frankfurt am Main: Peter Lang

Wieviorka, Annette (2001). Auschwitz explicado a mi hija. Barcelona: Plaza & Janés

Wulf, Christoph (éd.) (2002). Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures. Paris: L'Harmattan

Yuni, J. A. y Urbano, C (2005, 3a ed.) Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción. Córdoba: Brujas

Zambrano, María (2004). La confesión: género literario. Madrid: Siruela

Zambrano, María (1996). Persona y democracia. Madrid: Siruela

Zambrano, María. “La mediación del maestro”. *Revista El Cardo*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Consultada en: fcerevistaelcardo.blogspot.com.ar

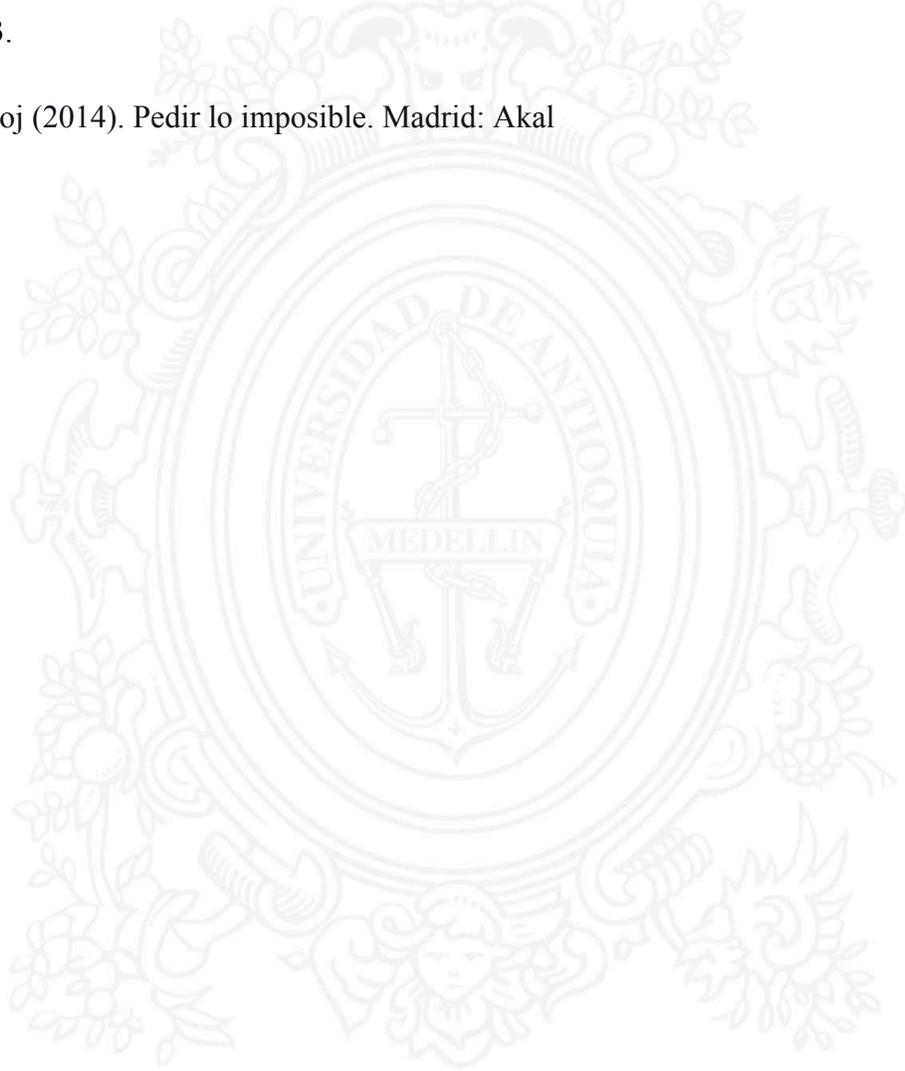


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Zinn, Jens O. (2010). Biography, Risk and Uncertainty—Is there Common Ground for Biographical Research and Risk Research? Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research, 11(1), Art. 15, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1001153>.

Zizek, Slavoj (2014). Pedir lo imposible. Madrid: Akal



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3